

**UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**A HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE ARTES VISUAIS NO CURSO PRIMÁRIO DO  
COLÉGIO FARROUPILHA/RS:**

**Uma análise dos cadernos de alunos de 1948 a 1955.**

Évelin Albert

Orientado pelo Professor Doutor Joaquim Pintassilgo

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de Especialidade: História da Educação

**2015**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**A HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE ARTES VISUAIS NO CURSO PRIMÁRIO DO  
COLÉGIO FARROUPILHA/RS:**

**Uma análise dos cadernos de alunos de 1948 a 1955.**

Évelin Albert

Orientado pelo Professor Doutor Joaquim Pintassilgo

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em  
Ciências da Educação do Instituto de Educação da  
Universidade de Lisboa, como requisito para a  
obtenção do grau de mestre.

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de Especialidade: História da Educação

**2015**

Dedico esta monografia, encerramento de uma linda fase da minha vida, a quem me deu à luz, e sempre me apoiou em prol da educação, muitas vezes deixando a sua vida de lado e dedicando-a somente aos meus estudos. A ti grandiosa mãe, **Gladis Frohlich** que se sacrificou por mim, meu muito obrigado.

## **AGRADECIMENTOS**

Tenho muito a agradecer, mas principalmente pela vida e pelas oportunidades que nela surgiram e que me foram concedidas. Agradeço pelas pessoas sensacionais que tive contato e pelas dificuldades que passei, mas que foram de suma importância para o meu crescimento e aprendizado.

Todo o sucesso é um resultado, e este título de mestre se deve muito a estas pessoas que me rodeiam e sempre trouxeram pensamentos positivos para que eu pudesse continuar com alegria e confiança. Agradecê-las é algo que faço de coração e que terei guardado dentro de mim para sempre e creio que elas sabem o que sinto e o quão sou grata.

Agradeço aos meus familiares pelo apoio e motivação de sempre, por terem ajudado a construir quem eu sou hoje e terem me dado a oportunidade para que eu pudesse andar com meus próprios pés. Entre eles destaco minha mãe, Gladis Frohlich, minha tia, Marlise Frohlich, e minha avó, Maria Iraci Frohlich.

Ao meu namorado, Eduardo Bisol, que me apoiou e me incentivou a continuar.

Às pessoas queridas da minha vida, as quais participaram ativamente dela, a me apoiar, confortar, conversar, consolar, divertir-me. Amigas de todas as horas! Meu muito obrigado a vocês: Karina Gastélum, Lisiane Duarte, Camila Sitler e Vanise de Medeiros.

A todos que se envolveram diretamente na minha monografia, seja dando dicas, conversas sobre o tema, correções e leitura da mesma. A vocês, o meu muito obrigado.

Em especial, agradeço aos meus grandes mestres: minha colega e amiga, Alice Rigoni Jacques, por me estimular a continuar no mestrado, pelas conversas, dicas e material cedido, e, ao meu orientador, Joaquim Pintassilgo, toda a minha admiração e agradecimento por ter me orientado com paciência e dedicação, me ajudando nos momentos de desespero e conseguindo com que eu enxergasse o norte do meu trabalho.

Enfim, agradeço por vocês, pessoas especiais da minha vida, por estarem perto de mim!

## **RESUMO:**

Esta pesquisa analisa os cadernos da disciplina de Desenho, atualmente chamada de Artes Visuais, de 1948 a 1955, de dois alunos do Curso Primário do Colégio Farroupilha de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Os dados para a pesquisa foram coletados em catorze cadernos escolares da disciplina de Desenho pertencentes ao Memorial “De Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha”. Nesta análise, o olhar esteve voltado para as ilustrações que apareciam nos cadernos, o que elas queriam expressar e o que elas demonstravam sobre a disciplina de Desenho existente na época analisada. Além disso, este estudo investigou o que era ensinado nessas aulas, se elas estavam de acordo com o que a lei vigorada na época pesquisada e como era dada a avaliação. As considerações finais se centram no sentido que foi possível, através dos cadernos analisados, identificar alguns apelos comuns entre eles, tais como: a disciplina, o controle, o capricho ao desenhar e escrever, os desenhos estereotipados e copiados, a presença da demonstração de amor à pátria querida, a perfeição dos desenhos, a hierarquia e as marcas de correções feitas pelo professor, e a sua potencialidade para a pesquisa. Assim, nestes documentos, os quais são arquivados fatos de caracteres desiguais que concretizam múltiplas falas que são envolvidas na organização de nossas vidas, pode-se averiguar o que antigamente foi vivo e atual, e hoje integra a memória do Colégio Farroupilha e expressa as relações de ensino e de aprendizagem desta instituição.

Palavras-chaves: cadernos escolares; disciplina de Desenho; cultura escolar e escola primária.

## **ABSTRACT**

This research analyzes the notebooks of the drawing discipline, now called Visual Arts, since 1948-1955, two students from Farroupilha College Primary Course in Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brazil. Data of the investigation were collected in fourteen school drawing discipline notebooks that belonged to the Memorial "In Deutscher Hilfsverein to Farroupilha College." In this analysis, I looked over the illustrations that appeared in books, what they wanted to express and what they showed on the existing drawing discipline in the analyzed period. In addition, this study explored what was taught in those classes, if they were in accordance with what the law at that time was operating and researched how was the method of evaluation. The final considerations are centered as much as possible, through the analyzed books, identifying some common aspects between them, such as: discipline, control, whim to draw and write, stereotyped and copied drawings, the presence of love demonstration for the beloved country, the perfection of the drawings, the hierarchy and marks corrections made by the teacher, and its potential for research. Thus, in these documents, which showed facts of unequal characters that embody multiple lines that are involved in the organization of our lives, we can find out what was once alive and present, and today makes part of the school's memory and express the relations of teaching and learning in the institution.

Keywords: school notebooks; design discipline; school culture and primary school.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Turma de meninos.....	31
Figura 2- Primeira turma de Meninas.....	31
Figura 3- Turmas Mistas.....	32
Figura 4- Planta Baixa do memorial.....	36
Figura 5- Fotos de como é o espaço do Memorial.....	36
Figura 6- O aluno Erico Winfried Wickert.....	57
Figura 7- Boletim da 2ª série do aluno Erico Winfried Wickert-1948.....	58
Figura 8 – O aluno Luiz Carlos Petry.....	59
Figura 9- Boletim da 1ª série do aluno Luiz Carlos Petry -1951.....	60
Figura 10- Boletim da 3ª série do aluno Luiz Carlos Petry -1953.....	61
Figura 11- As etiquetas que aparecem na capa dos cadernos de Desenho - 1948 a 1955.....	62
Figura 12- Cadernos do aluno Erico Winfried Wickert- 1948 a 1950.....	63
Figura 13- Cadernos do aluno Luiz Carlos Petry - 1951 a 1955.....	64
Figura 14- Desenho do coelho encontrado no caderno de Desenho do aluno Erico - 1948.....	73
Figura 15- Desenhos da paisagem e de um bonde elétrico encontrados no caderno de Desenho do aluno Erico - 1948.....	74
Figura 16- Desenho do barco encontrado no caderno de Desenho do aluno Luiz - 1951.....	75
Figura 17- Ilustrações de frases e palavras encontrados no caderno de Desenho do aluno Erico - 1948.....	76



Figura 18- Desenhos da bandeira do Brasil encontrados no caderno de Desenho do aluno Luiz - 1951.....	79
Figura 19- Desenho da sala de aula com da bandeira do Brasil encontrado no caderno de Desenho do aluno Erico - 1948.....	80
Figura 20- Desenho do Coelho e do Papai Noel encontrado no caderno de Desenho do aluno Erico - 1949.....	86
Figura 21- Desenho do Coelho encontrado no caderno de Desenho do aluno Luiz - 1952.....	86
Figura 22- Desenho de uma ave de tamanho desproporcional, encontrado no caderno de Desenho do aluno Erico - 1949.....	90
Figura 23- Desenho de aves, encontrado no caderno de Desenho do aluno Erico - 1949.....	91
Figura 24- Desenhos com títulos, encontrados no caderno de Desenho do aluno Erico - 1949.....	95
Figura 25- Desenho com títulos do natural, encontrados no caderno de Desenho do aluno Luiz - 1953.....	96
Figura 26- Desenhos com cenas do lar, encontrados no caderno de Desenho do aluno Erico - 1949.....	97
Figura 27- Desenhos feitos com a utilização da régua, encontrados no caderno de Desenho do aluno Luiz - 1954.....	101
Figura 28- Desenhos vinculados com as explicações, encontrados no caderno do aluno Luiz - 1955.....	104
Figura 29- Desenhos indutivos, encontrados no caderno do aluno Luiz - 1955.....	105

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Nº de alunos matriculados no Curso Primário (1948 – 1955).....	33
Tabela 2- Professora da Disciplina de Desenho de 1948 a 1955.....	34
Tabela 3- Nome dos alunos autores dos cadernos, ano pertencente aos cadernos, série respectiva dos alunos e número de cadernos analisados (1948-1955) .....	56
Tabela 4- Caderno de Desenho da primeira série do aluno Erico- 1.....	67
Tabela 5- Caderno de Desenho da primeira série do aluno Erico- 2.....	68
Tabela 6- Caderno de Desenho da primeira série do aluno Luiz- 1.....	69
Tabela 7- Caderno de Desenho da primeira série do aluno Luiz- 2.....	70
Tabela 8- Caderno de Desenho da primeira série do aluno Luiz- 3.....	71
Tabela 9- Caderno de Desenho da segunda série do aluno Erico- 1.....	82
Tabela 10- Caderno de Desenho da segunda série do aluno Erico- 2.....	83
Tabela 11- Caderno de Desenho da segunda série do aluno Luiz- 1.....	83
Tabela 12- Caderno de Desenho da segunda série do aluno Luiz- 2.....	84
Tabela 13- Caderno de Desenho da terceira série do aluno Erico- 1.....	92
Tabela 14- Caderno de Desenho da terceira série do aluno Luiz- 1.....	93
Tabela 15- Caderno de Desenho da quarta série do aluno Luiz- 1.....	99
Tabela 16- Caderno de Desenho da quarta série do aluno Luiz- 2.....	99
Tabela 17- Caderno de Desenho da quinta série do aluno Luiz- 1.....	102

## **O meu caderno**

Tenho um caderno pautado  
Com muitas linhas escritas...  
Nunca está acabado  
Nem tem coisas já ditas,  
Não se vê ou está guardado  
E não é coisa de inteligente letrado.

Tem as mãos que também tenho,  
As que estão coladas aos braços...  
Tem os olhos com que olho  
Para um mundo cheio de céus  
E tem a boca com que contorno  
Os lábios que são teus.

Tenho um caderno pautado  
Com muitas linhas vivas...  
Nunca está arrumado,  
Nunca está fechado,  
Só vive, vivo escrito  
Nas palavras que guardo.

Valdevinoxis

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1 A pesquisadora .....	16
1.2 A pesquisa .....	19
1.2.1 Revisão de literatura.....	21
<b>2. LÓCUS DA PESQUISA.....</b>	<b>30</b>
2.1 O Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS e os anos de 1948 a 1955.....	30
2.1.1 O Memorial de Deutscher Hilfsverein.....	35
<b>3. AS DISCIPLINAS E A CULTURA ESCOLAR.....</b>	<b>38</b>
3.1 A cultura escolar.....	38
3.2 As disciplinas.....	42
3.3 A história da disciplina de Artes/Desenho.....	49
<b>4. OS CADERNOS ESCOLARES DO CURSO PRIMÁRIO COMO OBJETOS DE ESTUDO.....</b>	<b>52</b>
4.1 Os alunos, e os seus cadernos.....	52
4.1.1 Os cadernos e seus desenhos.....	65
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>131</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Resgatar a história do ensino da disciplina de Artes Visuais/Desenho de uma escola com mais de 150 anos de tradição na educação não é tarefa simples. Da mesma forma, harmonizar a educação com os processos da sociedade de um tempo distinto foi um grande desafio, pois ter que analisar documentos de um período que não foi vivenciado por mim foi como experienciar uma época nova, desconhecida, mas que foi se tornando meu chão por algum tempo.

Ao pensarmos sobre a educação que queremos nas escolas, é fundamental revisitar o passado, uma vez que, a história das metodologias educativas nos trazem contribuições para apreendermos o nosso papel na comunidade escolar, respaldando posições mais proativas. A presente pesquisa pretende contribuir nesse sentido, já que examina uma época distante, que compreende ao período de 1948 a 1955, a qual não se tem praticamente nada de registros na área do Ensino da Arte nas Escolas Brasileiras.

Assim sendo, o primeiro capítulo apresenta um texto introdutório, que busca contextualizar o leitor quanto ao que se trata a pesquisa. Tece portanto, como cheguei até a pesquisa e quais foram meus objetivos com ela. Além disso, traz um breve referencial teórico para contextualizar ao leitor do que será tratado, isto é, os cadernos escolares.

O segundo capítulo aborda o lócus da pesquisa, pois é imprescindível saber onde ela ocorreu e em qual espaço estão guardadas as memórias que ficaram de um tempo passado. Sendo assim, o leitor conhecerá um pouco sobre a história do Colégio Farroupilha e do Memorial Deutscher Hilfsverein, onde estão guardados os cadernos de Desenho e documentos analisados para a realização desta pesquisa.

No terceiro capítulo, falo sobre a cultura escolar, a disciplina escolar e a

disciplina de Desenho, apresentando informações históricas sobre fatos e conceitos que norteavam o ensino de Artes Visuais/Desenho no Brasil e posteriormente do Colégio Farroupilha.

No quarto capítulo, abordo os cadernos de Desenho pesquisados, quem eram os seus donos e se eles estão de acordo com o que a lei vigorava para o ensino de Artes Visuais/Desenho daquela época.

O corpo da obra, principalmente o terceiro e o quarto capítulo, são enriquecidos com fotografias, livros de registro, cadernos escolares, boletins e desenhos. Procurei trazer estes dados correlacionando-os, e mais do que isso, gerando um diálogo com percepções teóricas e análises que estudiosos da educação realizaram nos últimos anos e em anos passados. As percepções de pesquisadores, colaboram para uma visão mais vigilante sobre o que aconteceu no século passado e cooperam para entendermos práticas educacionais contemporâneas.

O leitor também reconhecerá a presença de memórias e sentimentos em relação à escola, pois, sobressai no texto muito do que foi vivido no Colégio Farroupilha, afinal as imagens e tudo o que está descrito fala por si só. É preciso então, recomendar ao leitor, que esta pesquisa está constituída de modo que as minhas palavras se misturam a citações e imagens, sendo tais rudimentos por mim, considerados como “extensões” do meu próprio texto.

Assim pretendo, que essa pesquisa sirva de referência para trilhar pesquisas futuras na área da arte-educação, em busca de melhorias e qualificação desta disciplina de cunho tão fundamental nas escolas.

## 1.1 A PESQUISADORA

Todos fizemos e fazemos algo na vida, todos somos alguém que é quem porque lembra de certas coisas e não de outras. Cada um de nós é quem porque tem suas próprias memórias (IZQUIERDO, 2004).

Desde os primórdios, na antiguidade, nos questionamos sobre tais perguntas: - Quem sou eu? De onde vem o mundo? Por que estou aqui?

Para o filósofo Sócrates, não existia certo ou errado, existia sim, um meio termo entre os dois. Assim, dizia que o que movia o mundo eram as perguntas e não as respostas. Portanto, estas são perguntas que a humanidade fez por toda a vida e continuarão sendo feitas, porque o importante é fazê-las. Mas enfim quem sou eu?

*Eu sei que eu sou a Évelin Albert, mas quem é essa pessoa?*

*Alguém cheia de memórias e com muitos sonhos, mas quais sonhos?*

Nascida na cidade de Arroio do Meio, interior do Rio Grande do Sul, iniciei minha educação formal na década de 90, ao entrar para a primeira série. Recordo-me que sempre que me perguntavam o que eu desejava ser quando eu crescesse, sempre respondia que era ser professora. Isso se deve pela admiração e importância que a professora da primeira série, a qual lembro-me até hoje o nome completo, possuía em minha vida nos mais diversos momentos, como nas primeiras palavras que aprendi a ler e escrever, e nos conhecimentos que são carregados até hoje na minha vida.

Para algumas pessoas essa vontade de ser professor fica para trás como uma lembrança resgatada da memória da infância, e para outros é algo que se transforma em um grande sonho, como no meu caso.



Quando brincava com minhas amigas, eu sempre era a professora e elas as minhas alunas. Lembro-me claramente que gostava muito de fazer trabalhos artísticos como forma didática, ou seja, pedia que elas pintassem o que viam e depois explicassem seus desenhos. Ao longo da minha vida escolar, tive muita facilidade e gosto pelas disciplinas voltadas para a comunicação, leitura e escrita. Na minha infância e pré-adolescência, meus gostos e minhas habilidades estiveram voltados totalmente para as artes. Também gostava de ser professora e já organizava, de forma bem lúdica, os planejamentos, utilizando cadernos, revistas, enciclopédias e o próprio quadro negro.

Logo, ao terminar o Ensino Fundamental, não tive dúvidas e decidi fazer magistério. Na minha cidade não existia este curso, então tive que optar por estudar integralmente em outra, em regime de internato. No internato aprendi muito, mas principalmente a conviver com outras pessoas diferentes de mim e a respeitar outras culturas.

A minha experiência profissional é fruto de um trabalho adquirido quando tinha apenas 16 anos, no ano de 2007. Iniciei minha carreira de professora com o estágio curricular de magistério, no meu município oriundo (Arroio do Meio) e foi uma das minhas melhores experiências, pois, comprovou-me que eu realmente desejava ser professora. Algo muito marcante foi receber um cartão de um aluno, no qual ele havia me desenhado e escrito do jeito dele: “Professora Évelin fica com a gente por toda a vida”. A partir desse momento, percebi que o que eu estava fazendo era algo sério, sendo assim, fiz vestibular para Pedagogia e me formei em 2011.

No curso de Pedagogia, fui construindo novos olhares em relação ao conhecimento. Aliada à teoria, eu também tinha a prática, e isso foi importantíssimo para a minha formação como educadora. Neste período, trabalhei com diversas faixas etárias, desde a educação infantil, até o ensino médio. Sempre me identifiquei muito com os anos primários e após quatro anos de estudos na Pedagogia, fui contemplada com uma turma de ensino fundamental em uma escola particular.

A partir daí, meu gosto em ser professora só aumentava. Como sempre coliguei a arte em minhas aulas cheguei, juntamente com os meus alunos, a dar entrevistas sobre a educação e a arte em algumas emissoras de televisão do sul do país, isso porque acredito que o ensino da arte proporciona um espaço favorável às descobertas realizadas pela criança, permitindo assimilá-las, transformá-las e expressá-las de forma natural e prazerosa. Portanto, fazer arte é uma das mais ricas formas de expressão de nossos sentimentos, ideias e pensamentos.

Na da minha prática docente como professora dos Anos Iniciais, percebo a importância da educação artística desde cedo em meio a trocas e vivências. Dessa forma, a expressão está diretamente ligada ao ambiente sociocultural no qual o aluno está inserido. Sabendo disso, vejo a importância que o professor possui ao estimular a criança através das diferentes linguagens, como a música, a expressão corporal e principalmente nas artes visuais.

Enfim, a didática da educação artística consiste em apreciar, produzir e refletir, pois, mais que aprender a linguagem, os alunos precisam conhecê-la e se relacionar com ela. A escola não deve ensinar o desenho para elas, mas investir para que desenhem o próprio percurso.

Com estas vivências que me fazem reportar à minha infância, ou até mesmo momentos recentes, em que vibro com cada turma que recebo a cada ano, me interessei em pesquisar os cadernos das aulas de Artes dos anos primários da escola onde trabalho e tentar compreender uma determinada época em que não se possui nada escrito, sendo assim, decidi pesquisar: **“A HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE ARTES VISUAIS NO CURSO PRIMÁRIO DO COLÉGIO FARROUPILHA/RS: Uma análise dos cadernos de alunos de 1948 a 1955.”**

## 1.2 A PESQUISA

Toda a investigação é uma construção a partir de um banco de dados, que em sua composição possui um artefato importantíssimo: uma leitura do real. Isto é, o pesquisador é quem dá o norte e o corpo para a sua pesquisa, é ele quem analisa os documentos e diz o que vê a partir deles. História é isso, é analisar, pesquisar e perceber o que aconteceu em uma determinada época para posteriormente entender a atualidade.

Sabendo disso, essa pesquisa que busca analisar documentos, proporciona uma análise no memorial da escola a qual trabalho (Colégio Farroupilha). Este memorial possui um acervo de cadernos bastante significativo, e, portanto, o meu objeto de pesquisa se volta para as práticas educativas em cadernos escolares do curso primário no período de 1948 a 1955, no qual o recorte que se deu está voltado para a disciplina de Artes Visuais/Desenho que possuía um caderno específico.

Nos cadernos da disciplina de Artes Visuais/Desenho a minha análise consolida-se a partir do estilo de desenho feito pelos alunos, qual era o direcionamento dado pelos professores para articular estas aulas de Artes e qual era o enfoque e a importância dada para esta disciplina no período pesquisado.

Sendo o caderno escolar um imenso rastro para pesquisar o que acontecia nas aulas de Artes em parte século XX no ensino brasileiro, pode-se conhecer tanto o passado como o presente dos sistemas educativos, afinal, eles representam a pluralidade que existe no modo de viver e ver a escola. Logo, é importante salientar-se que a indigência de analisar e pesquisar os cadernos escolares é apontada em diferentes pesquisas como: Grendel (2009), Lopes (2006), Santos (2008) e Viñao (2008), isto porque, estes documentos são abundantes como fonte documental para a pesquisa em história da educação, e ainda é um tema pouco pesquisado.

Assim, torna-se fundamental definir o que é um caderno escolar e o que ele significa. O Caderno tem procedência do termo latino “quaterni” que em sua genealogia denota folhas de papéis prendidos e resguardadas por uma capa. Ou seja, os cadernos são elementos compostos, desde sua origem com um desígnio escolar, como alguma coisa que se implanta no cotidiano da escola. Esta definição é apoiada por Santos (2002) e Grendel (2009), que avaliam o caderno como elemento para uma produção particular, no caso escolar, mas sempre embargado a partir da sociedade.

Vale destacar que, para Viñao (2006) um caderno escolar é uma decorrência da tradição escolar, de um formato determinado de compor os afazeres na sala de aula, de construir o conhecimento e de introduzir aos alunos um mundo de saberes. Como alvitre escolar, o caderno conjectura a cultura do ensino em que ele é utilizado.

Esses cadernos propagam uma reminiscência da educação escolarizada e consentem pensar sobre a cultura escolar, o ensino e práticas desenvolvidas na disciplina de Artes Visuais no período de 1948 a 1955. Os cadernos produzem memórias e associam um conjunto de práticas em conformidade com um modelo, na época, os Manuais de Pedagogia e Metodologia do Ensino Primário.

Nos cadernos escolares, encontramos variadas produções artísticas dos alunos, apresentando uma ampla diversidade de formas e modos de produção do desenho, forma única de arte escolar adotada naquela época. Os cadernos do curso primário, utilizados para a presente pesquisa, documentam múltiplas produções de desenho e seguem um padrão a qual desmistificarei ao longo desta dissertação.

O corpus documental da pesquisa compreende em catorze cadernos escolares de Artes Visuais/Desenho do curso primário, do período de 1948 a 1955, nos quais analisei os desenhos feitos pelas crianças e se a proposta das aulas de Artes obedeciam e estavam de acordo com os Manuais de Pedagogia e Metodologia do Ensino Primário.

A partir desta análise, esta pesquisa se baseou nas seguintes questões norteadoras:

- Qual era o nome da disciplina de Artes Visuais nos anos de 1948 a 1955?
- O que era ensinado nas aulas de Artes Visuais/ Desenho de 1948 a 1955?
- As aulas de Artes Visuais/ Desenho estavam de acordo com o que a lei da época pesquisada estabelecia?
- Como era a avaliação dessas aulas e ela constava como disciplina no boletim?
- Como eram os professores que ministravam estas aulas?

### 1.2.1 REVISÃO DE LITERATURA

#### **O Caderno**

#### **(Toquinho)**

Sou eu que vou seguir você  
Do primeiro rabisco  
Até o be-a-bá.  
Em todos os desenhos  
Coloridos vou estar  
A casa, a montanha  
Duas nuvens no céu  
E um sol a sorrir no papel...

Sou eu que vou ser seu colega  
Seus problemas ajudar a resolver  
Te acompanhar nas provas  
Bimestrais, você vai ver

Serei, de você, confidente fiel  
Se seu pranto molhar meu papel...

Sou eu que vou ser seu amigo  
Vou lhe dar abrigo  
Se você quiser  
Quando surgirem  
Seus primeiros raios de mulher  
A vida se abrirá  
Num feroz carrossel  
E você vai rasgar meu papel...

O que está escrito em mim  
Comigo ficará guardado  
Se lhe dá prazer  
A vida segue sempre em frente  
O que se há de fazer...

Só peço, à você  
Um favor, se puder  
Não me esqueça  
Num canto qualquer

Na canção de Toquinho podemos perceber que o caderno permeia o meio escolar durante muitos anos, sendo ele o protagonista de registro e acompanhamento de aprendizagem dos alunos. De fato, é desde os primórdios que os cadernos são artefatos compostos, com a finalidade educativa.

Embora o uso do caderno escolar seja universal desde o século XVI, é na metade do século XIX que eles principiam o elemento mais utilizado para a realização das atividades escolares. O contínuo de transformações no ensino exigiu novos materiais adequados para apoiar a nova metodologia, e a utilização do caderno se justifica, justamente por ele ser um instrumento facilitador do controle e prevenção, pois deixa visível o trabalho dos alunos e professores.

Assim, o caderno pode ser comparado com um binóculo que é utilizado para observar a paisagem, neste caso, o caderno é utilizado para observar a aprendizagem (SANTOS, V. M. 2002).

Ainda que os cadernos se deparem como artefatos que sofreram um procedimento de naturalização nas práticas escolares até mesmo por consistirem-se por muito tempo no meio escolar, seu uso não é natural para as crianças (FARIA, 1988), visto que para empregá-lo carece-se de um conhecimento prévio que deve ser ensinado, isto é, são regras que necessitam ser aprendidas para que a criança consiga utilizá-lo (SANTOS, 2002, 2008).

Neste sentido, os cadernos escolares por constituírem-se como uma ferramenta constitucional para a contribuição da organização dos afazeres efetivados de sala de aula, bem como, por permitirem uma justaposição dos períodos, acabam sendo considerados como alvitres da cultura escolar. Isso porque, conjecturam a cultura conveniente da série de ensino em que são empregados (VIÑAO; 2008). É plausível então, incluir o caderno como produto da cultura escolar por este conter saberes, valores ou ideologias (GVIRTZ e LARRONDO; 2008).

Em contraponto, eles instituem um componente que discursa a respeito do procedimento de assimilação dos conhecimentos pelos alunos (VIÑAO; 2008, CHARTIER 2002). Entretanto, é necessário ficar claro que os cadernos escolares podem nos abordar o passado de modo parcial, sendo pouco provável conseguir recuperá-lo e entendê-lo por inteiro (VIÑAO; 2008).

O emprego dos cadernos escolares como elemento crucial de pesquisa se produz através da reflexão diária, de tal modo, permite considerar o que verdadeiramente incide no âmbito escolar quanto a avaliação da ação educativa e redução da extensão entre a práxis. Assim, os cadernos consentem uma aproximação do que se ensina na sala de aula (GVIRTZ, 1997).

Embora isso ocorra, os cadernos escolares, como contemporânea fonte de pesquisa da história da educação tem consistido em uma das configurações

distintas de registo da instrução pedagógica e uma das fontes elementares mais respeitáveis para aproximar-se do que acontecia nas salas de aula. Além disso, o caderno escolar consente a ascensão a um contíguo de práticas discursivas que sucediam no interior da sala de aula (GVIRTZ, 1997).

O que evidencia o enriquecimento que os cadernos escolares oferecem para a pesquisa histórica é que os mesmos podem ser vistos como uma produção infantil, um espaço gráfico e uma lembrança da cultura escolar que na sua compreensiva averiguação, confere-lhe diferentes designações que fazem com que entendamos o ensino. Estas por sua vez são: fortaleza anatômica, instrumento escolar ou condução de abrangência das afinidades de poder interpessoal ou da produção de conhecimentos (VIÑAO, 2008; GVIRTZ, 1997).

Prontamente, nos cadernos escolares, arquivamos fatos de caracteres desiguais que concretizam múltiplas falas que foram sendo envolvidas na organização de nossas vidas. Registros daquilo que antigamente foi vivo e atual, e que na atualidade, ao serem revisitados, não nos consentem deslembrar ocasiões, indivíduos, episódios, conhecimentos, experimentos de um período e de um espaço, e, portanto, conseguem conservar viva o que nos move (FERNANDES, 2008).

Dentre os diferentes suportes de registros escritos, os cadernos permaneceram, até recentemente, como objetos silenciados, em zonas de penumbra. Entretanto, cada vez mais, os arquivos escolares têm emergido como tema cíclico na história da educação. Mignot (2008), diz que os historiadores da área da educação, atribulados em analisar o que foi vivenciado em sala de aula, têm se voltado para os cadernos, que passam a ser objetos estimados e respeitáveis em uma pesquisa. Uma referência disso é a concretização de pesquisas acadêmicas que escolhem o caderno escolar como tema.

Estudos sobre os cadernos escolares, ponderados em coletâneas ou particularmente, como casos isolados, em pequenas comitivas oblíquas ou em amplas coligações organizados cronologicamente, tem sido objeto frequente para



pesquisadores da história da educação. Monografias, teses, dissertações e artigos apresentados no cotidiano, têm colaborado para o desenvolvimento e evolução do tema, sendo os países Argentina, Brasil, Espanha, França e Portugal, expositores assíduos de estudos desenvolvidos sobre este assunto (JACQUES, 2011).

Gvirtz (1997) exhibe uma admirável pesquisa concretizada na Argentina, donde enfatizou os cadernos escolares como relevantes objetos para a historiografia da educação, pois proporcionam rastros extraordinários a propósito do dia-a-dia da escola. A partir da análise de 781 cadernos escolares compreendidos nas décadas de 30 a 80, Gvirtz fez um levantamento histórico sobre os cadernos e sobre o ensino e a aprendizagem das décadas analisadas. Nesse sentido, conclui com propriedade que os cadernos escolares são fontes excepcionais de pesquisa, essencialmente, por constituírem ferramentas habituais dos alunos, sendo utilizados para armazenar mensagens e desenvolver prestações. Também destaca, o caderno escolar como um ambiente de influência mútua entre professores e alunos (GVIRTZ 1997).

Destarte, Vidal (2005), destaca que é conciso adotar que não existe prática escolar desprendida das espécies carais de sua concretização, ou seja, os objetos conservados trazem pistas das múltiplas atitudes que professores e alunos compuseram sobre as distintas configurações de assimilação dos saberes, oferecendo ao pesquisador apontamentos sobre as relações dos sujeitos com a materialidade escolar (VIDAL, 2005).

Os cadernos escolares, coligam a competência de arquivar o que foi registrado e além disso, representam um espaço de influência mútua entre professores e alunos. Todavia, os cadernos escolares compõem um campo expressivo para ressaltar as ações históricas, culturais e pedagógicas, uma vez que são capazes de apresentar subsídios sobre a realidade escolar e as atividades executadas na escola (VIÑAO, 2008; GVIRTZ, 1999).

Contudo, o caderno, tem a propriedade de guardar recordações da educação, pois, consegue mostrar os alunos, os professores, os projetos

pedagógicos, a avaliação, e os valores empregados nas afinidades e métodos que cercam a escola (MIGNOT, 2008).

Em concordata com o modelo clássico, a historiografia necessitaria ser fundamentada em apontamentos concretos, isto é, em documentos, pois, são eles que promulgam o ponto de vista institucional. Assim sendo, percebe-se que nas últimas décadas, deu-se um grande passo, quanto a metáfora dos historiadores, na aceção da externalidade das metodologias educativas para a integralidade dos afazeres escolares. Isso fez com que avançássemos nas pesquisas educativas, pois, o pesquisador começou a entender a escola mediante a sua cultura escolar (MOGARRO, 2001).

Através disso, compreende-se que as produções da cultura escolar são as fontes de pesquisa que podem ser norteadoras para a composição da história da disciplina escolar de Artes Visuais/Desenho. Abrange-se que os livros didáticos, cadernos escolares, diários de classe, provas, boletins e outros documentos do meio escolar são correspondentes ao estudo do funcionamento da sala de aula que cientificam a vida diária dos alunos e professores de uma determinada época.

A materialidade histórica determinada por estes documentos permite o seu prestígio, perpetrando com que esta cultura peculiar não seja panorama somente como extensão das culturas em subversão na coletividade, mas, como elaboradora de uma cultura competente que constitui analogias com as demais culturas. De tal modo, a apreciação da cultura escolar mostra-se como conteúdo histórico que é cada vez mais interessante aos olhos dos historiadores da educação (PAULILO, 2004).

No mesmo sentido, o estudo de Jacques (2011) que avaliou as correções feitas nos cadernos escolares, destaca que os cadernos concebem um marco no âmbito infantil, pois, anunciam um exercício discursivo das analogias de ensino e de aprendizagem da instituição. Portanto, as marcas de correção feitas pelos professores nestes cadernos, são padrões de avaliação da aprendizagem, pois registram de modo visível o julgamento do professor, da escola e da sociedade.

Nessa direção, Viñao (2008) adverte que os cadernos escolares são um espaço gráfico e um produto da cultura escolar, podendo ser estimados quanto a uma obra da cultura escolar e não apenas como resultado de uma tarefa diária. Deste modo, revolve-se em um elemento de potencialidade que é capaz de ministrar vestígios do fato carnal da escola e do que ela se constitui (VIÑAO, 2008).

É interessante perceber que ao longo dos anos os cadernos ainda permanecem no cotidiano escolar, porém suas práticas mudam e é justamente isso que nos mostra a pesquisa de Peres (2012) que ao analisar 119 cadernos, compreendidos entre os anos de 1940 a 2000 descobriu que ao longo dos anos o material indica ter tido determinadas modificações, tanto do ponto de vista da materialidade do objeto, quanto da proposta pedagógica ao longo dos anos (PERES, 2012).

Além de pesquisas envolvendo os cadernos escolares, também encontramos ele como assunto central de eventos. Por exemplo, em 2007, em um evento que ocorreu na Universidade de Macerata, debateu-se sobre os cadernos escolares como apoio da grafia infantil, a publicidade contida nas capas e ao caderno como fonte de pesquisa. Em 2008, no III Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica em Natal (RN), aconteceu a conferência “Não me esqueça... num canto qualquer”, que adotou por componente principal o caderno escolar e suas diversas assimilações (JACQUES, 2011).

Através das pesquisas e eventos sobre os cadernos escolares é perceptível que a pluralidade dos autores citados neste capítulo, consagram seus estudos sobre os cadernos escolares, afim de corroborar a ascendência deles, refletindo através de seu enredamento como objetos de pesquisa, afim de fazerem descobertas sobre o ensino-aprendizagem. De tal modo, apontam a precisão do cuidado que um pesquisador deve ter ao analisar os cadernos escolares e indicam que mais pesquisas devem ser feitas nesta temática.

Entretanto, mesmo o caderno escolar ganhando espaço nas pesquisas que o empregam como fonte de informações para envolver exterioridades do cotidiano

escolar, percebe-se que ainda carecesse de subsídios sobre esses materiais. Sobretudo, pesquisas de cunho histórico, que possibilitam ascensão direta aos acontecimentos que compõem seus componentes de estudo (NÓVOA, 1993). Como pouco se tem discutido sobre os cadernos utilizados para a disciplina de Artes Visuais, analisar estes cadernos poderá ser um grande avanço, pois possibilitará entender um pouco mais sobre a Educação Artística na escola durante o século passado, afinal, pouco sabe-se sobre o que aconteciam nestas aulas e como elas eram.

O interessante de se analisar cadernos escolares é que os mesmos se encontram associados à sala de aula por muito tempo, o que de fato faz com que eles sejam ricas fontes de pesquisa. Por estar naturalizado no contexto da sala de aula, muitas escolas não adotam o livro didático, mas o caderno sempre se faz presente. Os cadernos escolares, à medida que são usados, tornam-se registros de parte do dia a dia e das analogias da totalidade de ensino. No entanto, não são componentes imparciais que simplesmente historiam aquilo que se passa, mas também denotam e imprimem a criança que a utiliza (GVIRTZ, 1997, 1999; SANTOS, 2002,2008; CHARTIER, 2002; SOUZA, 2010; FARIA ,1988).

Sobre a temática específica “Cadernos da disciplina de Artes Visuais/ Desenho”, referenciais teóricos de Biasoli (1999), Barbosa (1984, 1997, 1990, 1991), Osinsky (2001), Foucault (2003) e Mignot (2000) foram fundamentais para embasar meu estudo sobre estes documentos de memória. Nesse comando é que temos abarcado o esboço dos cadernos escolares e buscado, a partir do acervo destes documentos do Memorial, problematizar exterioridades expressivas das práticas educativas do curso primário no que diz respeito ao que se trabalhava na disciplina de Educação Artística naquela época (JACQUES, 2011).

Seguindo a aceção de procurar contribuições metodológicos que embasassem o que careceria de ser trabalhado nas aulas de Artes Visuais daquela época busquei apoio nos Manuais de Pedagogia e Metodologia do Ensino Primário dos anos de 1948 a 1955, que proporcionavam aos professores, diretrizes e métodos sobre o ensino de Artes nas escolas. Estes manuais tinham

como desígnio consentir à lei orgânica do ensino normal, pois tinham uma estrutura sinóptica e simples, que buscava resumir as teorias metodológicas dos melhores autores, com o objetivo de auxiliar os professores em seu cotidiano (JACQUES, 2011).

Ao iniciar a análise destes documentos, primeiramente separei os cadernos por anos escolares. Dos cadernos existentes no Memorial, escolhi aqueles que pertenciam ao Curso Primário, isto é, primeira, segunda, terceira, quarta e quinta série. Portanto, os cadernos escolhidos pertenceram a alunos de 1948 a 1955 (JACQUES, 2011). A partir disso, fiz um levantamento do que se encontrava dentro destes cadernos sobre as aulas de artes, qual eram as propostas para cada série e o que os alunos, pais e professoras escreviam nestas produções. A próxima etapa se referiu na elaboração de uma tabela onde fui escrevendo tudo o que encontrava. Também verifiquei junto aos cadernos, o nome da professora e dos alunos, para que eu pudesse pesquisar o histórico dos mesmos.

Nesse sentido, o presente trabalho propõe-se a responder algumas questões a partir da análise de cadernos escolares de dois ex-alunos do Colégio Farroupilha, localizado no estado do Rio Grande do Sul- Brasil, no período de 1948 a 1955. Cabe advertir, que os cadernos serão focalizados como rudimentos daquela cultura escolar, com o desígnio de analisar seus usos e significados. Consequentemente, é expressivo apresentá-los como mensageiros de significados, ligados ao processo ensino-aprendizagem de uma determinada época que precisou existir para fundamentar as aulas da atualidade. Almeja-se que esta dissertação confirme aparências particulares da cultura escolar da escola pesquisada, bem como contribua para pesquisas correspondentes.

## **2. LÓCUS DA PESQUISA**

### **2.1 O COLÉGIO FARROUPILHA DE PORTO ALEGRE/RS E OS ANOS DE 1948 A 1955**

O Colégio Farroupilha é uma instituição tradicional e bem vista de Porto Alegre (RS/Brasil) e foi fundado pela Associação Beneficente Alemã que é uma entidade criada para auxiliar os imigrantes alemães e seus descendentes. Acredita-se que possivelmente essa Associação tenha sido criada, pois naquela época os imigrantes encontravam-se em difícil situação econômica, provavelmente por não terem localizado um contato apropriado na nova terra rio-grandense ou por terem fracassado nos seus primeiros empreendimentos (TELLES, 1974).

Em 1886, a Associação inicia as atividades educacionais, com o nome de “Knabenschule des Deutschen Hilfsverein” (Escola de Meninos da Associação Beneficente Alemã), com 70 meninos, um diretor e dois professores. O Colégio Farroupilha teve em suas origens a Escola de Meninos, entretanto no ano de 1904, começou a funcionar a Escola de Meninas, pioneira na Educação Infantil por oferecer o primeiro Jardim de Infância do Rio Grande do Sul e o terceiro do Brasil. A instituição marcou história na década de 1920, sendo a primeira na Capital a adotar o ecumenismo nas aulas de religião. Mas, foi em 1929, que a Sociedade Alemã decide unir, meninos e meninas, formando turmas mistas, outra inovação para a época, já que foi o primeiro colégio do Brasil a misturar as turmas.



Figura 1- Turma de meninos

Fonte: Memorial De Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha (2002).



Figura 2- Primeira turma de Meninas

Fonte: Memorial De Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha (2002).

Essa decisão ocorreu, pois, manter as escolas separadas estava ocasionando um grande custo, principalmente nos últimos anos escolares que eram pouco frequentados e cujo ordenado mensal dos professores era mais alto do que nos primeiros anos escolares. Como a experiência mista havia dado certo na Alemanha decidiu-se trazê-la para o Brasil (TELLES,1974).

Contudo, na Porto Alegre de 1929 era uma decisão além da época, parece ser outro gesto de pioneirismo, criando a primeira escola mista, onde rapazes e meninas estudam juntos na mesma classe. Parece que o método aprovou, pois até hoje não houve reclamações (TELLES,1974).

Nesse ano, a escola passa a ser identificada com o nome de “Deutschen Hilfsvereinsschule” (Escola Hindenburg), em homenagem a Paul Von Hindenburg, que foi presidente da República Alemã (HOFMEISTER, 1986).



Figura 3- Turmas Mistas:

Fonte: Memorial De Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha (2002).



Pelo fato de em 1944 o Brasil ter participado na Segunda Guerra Mundial, o país foi proibido da utilização da Língua Alemã, e o nome do Colégio teve que ser mudado. Cogitou-se o fechamento da Escola que contava então com cerca de 400 alunos matriculados, mas felizmente isso não ocorreu.

O interessante de tudo isso é que naquela época a estatística mostra que 85% dos alunos matriculados eram brasileiros, 13% eram alemães natos e 2% eram de outra nacionalidade. Quanto a língua falada no lar, a maioria falava o alemão e o português, em muitos casos somente o alemão, em alguns casos português e em casos excepcionais, outros idiomas. Sendo assim, a proibição foi algo bastante impactante, mas, mesmo assim, a escola se manteve aberta e acabou trocando o nome para “Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha” e mais tarde para “Ginásio Farroupilha”. Anos mais adiante, através da Portaria nº. 423, do Ministério da Educação, que concedeu a autorização para funcionamento condicional do curso colegial do Colégio Farroupilha, finalmente o mesmo, passou a ser chamado oficialmente de COLÉGIO FARROUPILHA e somente no século XXI voltou a ter permissão para as aulas de alemão (HOFMEISTER, 1986; TELLES, 1974).

Na tabela abaixo, pode-se verificar o número de alunos matriculados nas cinco séries do Curso primário da Escola, no período de 1948 a 1955.

Tabela 1- Nº de alunos matriculados no Curso Primário (1948 – 1955)

<b>Ano escolar</b>	<b>Número de alunos</b>
1948	507
1949	-
1950	639

1951	668
1952	713
1953	732
1954	753
1955	772

Nos relatórios da Mantenedora e do Colégio Farroupilha, de 1948 a 1955, consta o corpo docente do curso primário e lá encontra-se a denominação de professores regentes, para aqueles professores que permaneciam com a classe e que atualmente chamamos de professores titulares, e os professores sem regência, para aqueles que hoje chamamos de professores especializados. A disciplina de Artes era disseminada em: Desenho, Trabalhos Manuais, chamada também de Artes Aplicadas e Coro, chamado também de Música.

Vou deter-me a analisar a disciplina de Desenho, a qual atualmente conhecemos como Artes Visuais e o Colégio Farroupilha, bem como todas as escolas do estado do Rio Grande do Sul, esperavam que o aluno do curso primário, fosse capaz de desenvolver a capacidade de expressão gráfica, levar a aquisição das técnicas indispensáveis à concretização do pensamento e formar senso estético.

Na tabela abaixo, pode-se verificar o nome da professora de Desenho dos anos de 1948 a 1955.

Tabela 02 – Professora da Disciplina de Desenho de 1948 a 1955.

Ano escolar	Disciplina	Nome da professora sem regência
1948-1955	Desenho	Alice Fortes

### **2.1.1 O MEMORIAL DE DEUTSCHER HILFSVEREIN**

Toda escola é constituída mediante a historiografia, logo ela se torna um espaço rodeado por memórias que revelam circunscrições de tempos passados. Tempos e ambientes que se tornam pilares para a composição da identidade dos discentes e docentes, isto porque, envolvem significativos depoimentos para a construção da sua própria história (BASTOS & JACQUES 2014).

Entende-se que no campo da história da educação, existe um comprometimento extenso de disposição de espaços museológicos para a preservação do patrimônio histórico-educativo, basal para a apreciação, estudo e conhecimento da historicidade de práticas escolares, transversalmente de distintos amplificadores que nos consentem descrever o cotidiano das escolas, bem como tentar entendê-los (BASTOS & JACQUES 2014).

Sendo assim, a indigência de conservar e propalar a história da mantenedora, a Associação Beneficente Educacional, fundada em 1858, e da Knabenschule des Deutschen Hilfsvereins, escola para meninos criada em 1886, foi o motivo norteador da estruturação do Memorial do Colégio Farroupilha, chamado de Deutscher Hilfsverein (BASTOS & JACQUES 2014).

O Memorial foi fundado em 05 de junho de 2002 e é um ambiente de memória do Colégio Farroupilha que atualmente localiza-se em uma sala ampla, e que conserva uma quantidade significativa de documentos, bem como, uniformes, cadernos escolares, fotografias de alunos, professores e da escola em geral, livros didáticos, boletins, convites de formaturas, caneta tinteiro, mata-borrão, instrumentos de laboratórios, entre outros que fazem parte da história da escola. Nem todo material está exposto no memorial, pois a escola dispõe de uma segunda sala que arquiva os mesmos. Prontamente, o Memorial não sintetiza somente um repositório das ações humanas, mas também, um espaço de

preservação, pesquisa e produção do conhecimento, pois ele não é exclusivamente um conservo de memorização da escola, mas, um ambiente multidisciplinar, intrincado e em circulação para com comunidade (JACQUES 2011).



Figura 4- Planta Baixa do memorial

Fonte: Acervo do Memorial



Figura 5- Fotos de como é o espaço do Memorial

Fonte: Acervo do Memorial

Pode-se entender que é um espaço museológico, pedagógico e de investigação, que permite uma disparidade de assuntos e artefatos para ponderar o percurso de uma instituição de mais de 150 anos, configurando-se como um patrimônio cultural escolar modelar e alegórico da história da educação da cidade de Porto Alegre e do estado do Rio Grande do Sul (JACQUES 2011).

Referente aos cadernos escolares, o memorial possui em seu acervo cadernos desde 1895 até a atualidade, totalizando 263 exemplares. Do período de 1948 a 1955 existem em média 100 cadernos, porém, entre estes, somente foram encontrados 14 cadernos da disciplina de Desenho. Ainda, foram encontrados 260 boletins, entre estes, seis foram analisados.

### **3.AS DISCIPLINAS E A CULTURA ESCOLAR**

#### **3.1 A CULTURA ESCOLAR**

O conceito de cultura escolar é um termo bastante utilizado na atualidade, frequente na discussão dos problemas e em assuntos escolares. Também, é citado nas analogias entre reforma escolar, inovações pedagógicas, autonomia e desenvolvimento das escolas. Logo, a expressão cultura escolar acerca-se de um conceito unificador que inclui distintas áreas onde as escolas atuam, pois ela não é somente uma consideração teórica, mas tem também decorrências práticas. (FORQUIN, 1993; FARIA FILHO, 1996; JULIA, 2001; VIÑAO-FRAGO & ESCOLANO, 1998; VIÑAO-FRAGO, 2000; SILVA, 2003).

Apesar da ideia de cultura escolar se fortalecer nos anos de 1990, os trabalhos sobre o tema surgiram nos anos de 1980, proporcionando atualmente distintas intenções investigativas. A cultura escolar tem sido vista como um termo amplo que pode ser vinculado a pesquisas sociológicas da educação. Para os estudiosos da área, as inquirições educacionais necessitam de um olhar para as questões da infraestrutura escolar, pois uma escola além de ser um espaço social e político educacional, constituem-se em territorialidade espacial e cultural. Assim, a sua apreciação somente faz sentido se obtiver mobilização de todas as dimensões subjetivas, peculiares e políticas da existência escolar (NÓVOA, 1999).

Com esta acepção, pode-se perceber que a escola tem uma cátedra social basal, que vai além de prestar serviços educativos. A estrutura organizacional da escola não está amparada somente por uma superfície consequente motivada pela burocracia (CANDIDO, 1964). A escola é um conjunto extenso, fundamental para o espírito da modernidade (PINEAU, 1999).

Corroborando com isso, Bourdieu (1964, 1970, 1999) diz que a sociologia do conhecimento e da educação não tem apresentado o preciso zelo à

complacente cátedra da conexão cultural da escola. A difusão cultural executada pela escola é ao mesmo tempo uma recriação cultural e, por isso, parece ingênuo desconhecer que a escola pela própria coerência de seu funcionamento transforma o conteúdo e o espírito da cultura que transmite. Sobretudo, compete o desempenho de transformar o legado coletivo em um considerado individual e comum. É necessário que se perceba a cultura que é apresentada na escola para que, se apreenda o que se sucede dentro dela, bem como, é preciso buscar compreender os indivíduos inseridos nela.

De tal modo, as escolas são instituições com peculiaridades específicas e dessemelhantes das organizações sociais. A suposição é que as escolas, mesmo conectadas em conjuntos socioculturais mais vastos, também produzem sua cultura interna que demonstra os valores, os aspectos, esperanças e as crenças de quem estiver envolvido (NÓVOA, 1999).

Ressalta-se então, que a escola é uma instituição ímpar, que se compõem a propósito de metodologias, regras, valores, acepções, e esse contíguo de atributos do cotidiano escolar é designado de “Cultura da Escola” (FORQUIN, 1993).

É necessário que se entenda os indivíduos e suas práticas para o entendimento da cultura escolar, particularmente no que se refere à formação desses indivíduos à sua seleção e ao desenvolvimento de sua carreira acadêmica. Segundo Frago, apud Souza (2009), “a cultura escolar, assim entendida, estaria construída por um conjunto de teorias, ideais, princípios, normas, rituais, inércias, hábitos e práticas”. Para Carvalho (1991, 1997, 1998) a escola deve ser percebida como produto histórico da interação entre dispositivos de normatização pedagógica e prática dos agentes que deles se apropriam. Ainda para a autora, ao se trabalhar com o conceito de cultura escolar, põem-se em foco as práticas constitutivas de uma sociabilidade escolar e de transmissão cultural. Prontamente, os dispositivos que as normatizam além de trazer à tona temáticas como a cultura e o cotidiano escolar, trazem a organização e o funcionamento interno das escolas.

Por outro lado, há uma preocupação com os modos de ler a educação. Nesta, a ênfase recai sobre a cultura escolar enquanto objeto da história. Logo, nos expede ao entendimento da cultura escolar como um anexo de normas que deliberam conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar. Ainda, expedem um conjunto de práticas que consentem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (JULIA, 2001).

Portanto, ponderar a cultura escolar como objeto histórico implica analisar a acepção atribuída aos processos de transmissão de saberes e inculcação de valores dentro desse espaço. Implica também, ponderar a transmissão como elemento central desse processo, tendo-se o cuidado de não fazer exclusivamente uma análise ideológica (JULIA, 2001).

Para estudar a escola, é preciso ter-se nitidez de que ela é uma instituição e compreende uma cultura ou um conjunto de práticas. Por isso, o essencial é levar em conta a análise das normas e práticas, o corpo profissional, estudantil e o espaço escolar para a constituição de uma cultura escolar. Assim, a tendência de se trabalhar com textos normativos, estima modelos e projetos isolados a cultura escolar ou limitando histórias das ideias pedagógicas sem se voltar ao funcionamento interno da escola.

Ponderando que a cultura escolar não se profere no contorno do saber, mas da edificação de uma instituição (FARIA FILHO, 1996) que está adjunta a um projeto político e à noção de progresso (JULIA, 2001), pesquisar a cultura escolar é estudar os artifícios e invenções das práticas escolares. Por conseguinte, notar a cultura escolar como objeto histórico insinua considerar a definição conferida aos procedimentos de transmissão de saberes e de valores dentro desse espaço.

A concepção de cultura escolar poderia ser descrita assim, como um contíguo de métodos que consentem a difusão dos saberes e a inclusão de comportamentos, sendo que, normas e métodos estão reprimidas a desígnios que podem variar com o tempo (finalidades religiosas, sociopolíticas, ou, de socialização). É de cunho fundamental salientar-se que as normas e os métodos



não podem ser avaliados sem se ter em conta o corpo profissional que deverá respeitar essas normas e, portanto, utilizar os dispositivos pedagógicos adjudicados de facilitar a sua aplicação (JULIA, 1995).

A cultura escolar pode ser explanada como um declínio ideológico e científico condicionado a cultura genérica. Neste sentido, os planos de estudo previstos para as escolas são reveladores desse acoplamento. Todavia, ainda pode-se decifrar como uma variável autônoma relativamente aos valores predominantes numa dada conjuntura histórica sólida. Abroham então, contrassensos entre a cultura escolar e a cultura social geral que se expõem mediante a manifestações. Ou seja, o contíguo de valores culturais que a escola projeta, possui intencionalidades explícitas e implícitas que devem ser avaliadas (MOLERO PINTADO, 2000).

É de suma importância ter conhecimento sobre o que se passa no cenário escolar, para então, consolidar o conceito de cultura escolar, mas, para que isso ocorra, é imperioso averiguar que as histórias das disciplinas escolares não têm um sentido único. Isto é, são narrações múltiplas, de vários comandos, que não competem ao exemplar de “transposição didática” (MUNAKATA, 2003).

Imaginar a disciplina escolar como produção coletiva das escolas, denota proferir que a pedagogia não pode ser percebida como uma atividade limitada. A escola, entretanto, é idealizada variavelmente, pois mesmo tendo interferências externas é visto como o ambiente excepcional da produção das disciplinas escolares (BITTENCOURT, 2003).

Assim como se questiona a escola, se questionam as disciplinas e como cada uma delas funciona, e esse questionamento denota a resposta que cada uma delas diversas vezes é vista isoladamente, pois possuem um funcionamento que não é independente. Mas como explica Julia (2002) as disciplinas escolares, não se encontram isoladas na escola, elas são solidárias, isto é, são solicitadas por várias solidariedades e somente existem, porque necessitam de outras.

Quando se diz que a disciplina não encontra-se isolada está se assegurando que ela é parte de uma “cultura escolar”.

### **3.2 AS DISCIPLINAS**

A metodologia da escola ministra subsídios a respeito da construção do conhecimento não encontrados em outras instâncias da sociedade. Essa verificação faz com que os estudos de vários autores, incluindo Chervel, se conduzissem para o estudo da história das disciplinas escolares que trabalha com os manuais didáticos e os cadernos escolares, que podem mostrar uma história ainda não contada, descrita e nem ponderada. Pode-se perceber, portanto, que a história do ensino das disciplinas, do viés científico, foi negligenciada durante muitos anos, mas recentemente, devido ao desenvolvimento da ciência da educação volta a ter grande enfoque (CHERVEL, 1990; BELHOSTE, 1996).

O termo disciplina é uma invenção contemporânea que surgiu na França, após a Primeira Guerra Mundial. Naquela época a palavra era associada à ideia de controle e ordem. Destarte, a disciplina escolar seria decorrência própria da escola, por intermédio dos conhecimentos que ela conduz e constrói em cada período. Salienta-se, portanto, que as disciplinas por si só produzem uma cultura própria, as culturas escolares, constituindo cada uma delas como mensageira de um questionamento conveniente. Isto é, o conteúdo fundamental da história de qualquer disciplina é a história dos conteúdos a serem lecionados (CHERVEL, 1990).

Considerando-se que em cada período a escola tem novas finalidades que devem ser alcançadas, as disciplinas escolares acabam se adaptando para que os conteúdos estejam a favor dessa finalidade educativa. Quando modificam as finalidades educativas, vão modificando-se os conteúdos a serem ensinados. O

ponto norteador desta questão é a maneira como se autuam os ensinos escolares dentro da sala de aula (CHERVEL, 1990).

Com a finalidade de se compreender as disciplinas, pode-se notar que as mesmas baseiam-se em textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, ordens, decretos, programas, exercícios, entre outros (CHERVEL, 1990). Porém, estas documentações deixam transparecer apenas um aspecto da problemática, as finalidades inscritas. Quando se trata das finalidades reais, deve-se percorrer a dados inscritos na literatura própria do sistema educacional, tais como: relatórios de inspeção, projetos de reforma, artigos ou manuais de didática, prefácios de manuais, polêmicas diversas, relatórios de presidentes de bancas, debates parlamentares, etc.

Essas fontes descritas correspondem a práticas em sala de aula que deixam transparecer atividades desenvolvidas pelo corpo docente, sendo assim, são as atividades realmente realizadas com os alunos. Torna-se evidente também, a necessidade de se analisar os exercícios e as avaliações escolares, pois essas deixam transparecer o processo de escolarização, o que se desenvolve em sala de aula no nível prático. Pode-se analisar o peso de cada disciplina na instituição escolar, pois a partir da análise adequada, enriquecida com a crítica historiográfica, pode-se evidenciar uma expressão elitista, marca indelével do resultado da escolarização (CHERVEL, 1990).

Chervel (1990) destaca que os verdadeiros mentores das disciplinas escolares são os professores e os alunos. Considerando o ensino de ortografia na França, tema relevante para o autor, quando o interesse do público aumentou pelo tema, a disciplina transformou-se.

Historicamente, até a Revolução Francesa em 1789, a ortografia escolar passa pelo o latim, excetuando-se uma pequena parcela do primário. Em 1820, a ortografia passa a fazer parte do programa, os docentes fazem um esforço para a sua concretização no ensino, utilizando métodos e exercícios múltiplos para ensiná-la. Toma-se como princípio básico a teoria gramatical de Noël e Chapsal, tida como difícil e abstrata, entretanto, era ela quem atendia as necessidades de

um público ainda limitado. Como passar dos anos, a escolarização alcança as camadas ou zonas mais recuadas, tornando-se a gramática de Chapsal inutilizável para atender as necessidades do público escolar, renovam-se assim, os métodos e exercícios. Tanto que no século XX, não houve uma mudança significativa nos fundamentos do ensino da ortografia. Pode-se dizer que o público de professores e alunos obrigaram a transformação da disciplina e ela foi adaptando-se de acordo com as demandas que foram surgindo. Após se estabilizaram, conforme foram se adaptando às necessidades do público (CHERVEL, 1990).

Corroborando com as ideias anteriores, Febvre (1945), historiador francês, afirma que as demandas advindas dos grupos sociais produzem novas realidades, novas culturas, sendo as disciplinas escolares, de certa forma, uma de suas produções.

Não se podem desprezar as contribuições advindas da “história das ideias pedagógicas”, pela “história das instituições”, e pela “história das populações escolares”, evitando assim, perceber a escola como uma instituição neutra a pressões externas. Porém, convém analisá-la internamente, a sua constituição e seu funcionamento interno, pois as abordagens na história da educação tornam-se demasiadamente “externalistas”. Salienta-se que a história de educação renovada pode ser analisada a partir das práticas de ensino em sala de aula, contando com o trabalho aos professores em seu cotidiano, a interatividade entre os professores e alunos, também entre os alunos. Somando-se a isso, pode ser realizada uma análise sobre as grandes finalidades que conduziram a constituição de todas as disciplinas (JULIA, 1995).

Franklin (1991) destaca que nos EUA há poucos estudos relativos às disciplinas, mesmo escrevendo sobre a história das mesmas, esses estudos não tiveram como ponto central os historiadores do currículo.

Em seus estudos, Kliebard, Seguel e Tanner fazem breves referências à participação dos professores em uma série de projetos que tinham como finalidade reformular o currículo no século XX. Franklin (1991), em sua dissertação sobre a reforma curricular em Minneapolis, ressaltou que o seu fracasso se deu devido à oposição dos professores no que se refere à integração curricular.

Entretanto, não houve, por parte dos historiadores, qualquer exame sobre o desenvolvimento do ensino enquanto prática do currículo. O que difere os historiadores americanos dos seus colegas de outros países, entre esses os do Reino Unido, é a falta de estudos relacionados à evolução das disciplinas escolares.

Tratando-se das disciplinas escolares, Ivor Goodson e André Chervel são os principais representantes das correntes que fazem oposição às concepções de disciplina escolar, como sendo fundada em processos de transposição didática (KLIEBARD, 1986).

Deve-se estar atento em relação a alguns termos relacionados a conceitos que, mesmo parecendo equivalentes em línguas distintas, não atentam e não são suficientes para demonstrar as realidades culturais e científicas de um determinado país (NÓVOA, 1998).

Nesse sentido, Chervel (1988) aponta que não há uma reflexão mais profunda, independentemente de qualquer consideração evolutiva, quando da aplicação no ensino, a conceituação de disciplina não tem sido objeto por parte das ciências do homem, e das ciências da educação em particular. Não se tem distinguido disciplina dos seus sinônimos, tais como matérias ou conteúdos de ensino. Assim, o autor ressalta que disciplina é o que se ensina, noção bastante próxima da definição americana *subject*, constituindo-se da acumulação e associação das partes que a compõem.

Sobre as *subjects*, Goodson (1983) explica que: “não são entidades monolíticas, mas, antes, amálgamas flutuantes de subgrupos e tradições.” Estão inscritas no interior do grupo disciplinar, a pedagógica, a utilitária e a acadêmica. A visão pedagógica refere-se ao período inicial de formação da disciplina, tem como finalidade servir aos interesses do aluno, apresenta-se no ensino das ciências, denominada “Lições das Coisas”, ou ainda, “Ciências das Coisas Comuns”. Já em relação à visão utilitária, percebe-se a utilidade da ciência para a sociedade, bem como para o cidadão comum, inscreve-se no período de implantação da disciplina, destaque para a concepção chamada “Ciência Bem Estar”. Por último, a visão

acadêmica, sobrepõe-se às anteriores, corresponde ao desenvolvimento científico, o reconhecimento “oficial” da disciplina.

Goodson (1991, 1993) faz um estudo “externo” das disciplinas, realizando uma análise que surge a partir da definição e concretização prática do currículo escrito. A “externalidade” se dá, em um primeiro momento, através da interação entre diversos campos do saber. Quando do reconhecimento acadêmico que lhes permita a institucionalização como disciplinas. Ressalta-se, ainda, que essa disputa ocorre em departamentos universitários que buscam respostas para os seus interesses particulares, associações profissionais que procuram defender os seus interesses de institucionalização e de reconhecimento públicos das competências acadêmicas.

Resultado de um processo de grande complexidade, as disciplinas escolares envolvem várias subculturas, em um primeiro momento, atendem a tendências pedagógicas e utilitárias no currículo das escolas elementares e secundárias, culminando pelo reconhecimento de sua relevância acadêmica. Materializando-se nos cursos de formação de professores que, em momento anterior, não tinha uma formação específica na área em questão. Destaca-se que os professores buscam a sedimentação da área em que atuam e lutam de forma autônoma pelo reconhecimento científico. De certa forma, pode-se dizer que os professores são dependentes dos departamentos universitários, pois são eles os responsáveis pelos currículos e os programas disciplinares, contrapondo-se aos interesses reais dos alunos ou da sociedade, para servirem, fundamentalmente, a necessidade desses departamentos de sobreviverem e se reproduzirem. Pode-se dizer que a história do currículo disciplinar corresponde à história da luta de vários grupos sociais, que se organizam em torno de seus interesses, levando em consideração determinada área de conhecimento, organizam-se para impor a disciplina acadêmica, e as tendências internas, organizam-se em busca de uma hegemonização (GOODSON, 1993).

Kincheloe (2001) destaca o trabalho de Ivor Goodson, onde ele analisa as estruturas curriculares históricas e a sua relação de ambiguidade com os debates curriculares nacionais e locais. Somando-se a isso, analisa o tema relacionando

com as lutas pela sobrevivência profissional que os seus praticantes precisam negociar em seu redor. Os resultados provenientes dos conflitos competitivos influenciam a relações entre os profissionais e os clientes, além da natureza da regulação social que as disciplinas infligem, bem como a forma que os conhecimentos disciplinares tomam forma.

Goodson (2001) afirma que a forma assumida nas disciplinas está intimamente relacionada a servir muitas outras clientelas, tais como: o Estado e os profissionais envolvidos na escolarização, isso significa que os interesses estão muito além da transmissão de conteúdos aos alunos. Os professores das disciplinas apresentavam interessados em adquirir status e recursos, assim organizando-se em grupos profissionais. Entretanto, pode-se dizer que em determinados grupos profissionais de professores, encontra-se autonomia na origem e criação de determinadas disciplinas, atendendo a interesses específicos de classes, os professores começam por ensinar os conhecimentos que poderiam ser úteis, sem a necessidade de uma “ciência de referência”.

Corroborando com a ideia de utilidade referida anteriormente, Julia (2000) explica que a disciplina de Geografia surgiu da necessidade de alguns comerciantes que precisam gerir seus negócios em outras localidades, precisam viajar pela Europa. As disciplinas de Geografia e História servem aos interesses do Estado em medida que tinham como finalidade ensinar os jovens nobres sobre o estado atual dos mais importantes principados europeus. Somando-se a isso, a história nacional tinha como objetivo, formar os futuros servidores do Estado, que na idade adulta, poderiam ocupar cargos como administradores públicos, trabalhar nas embaixadas ou servir ao exército.

Ao se referir à situação vivenciada na Espanha, Martinez (2007) identificou inúmeras correntes, sendo denominadas de uma forma unificada “ciências para todos”. Destaca-se que o autor vislumbrou uma perspectiva voltada para a resolução de questões sociais, problemas práticos e políticos; já outras, próximas ou pertencentes aos setores progressistas da sociedade. Somando-se a isso, percebeu a intimidade existente entre o ensino das ciências de matriz disciplinar e propedêutica voltada para a abstração teórica, dependendo da universidade que

tinha a finalidade de formar cientistas, além das tendências progressistas da sociedade.

Goodson (2001) destaca que se pode identificar o contraste existente entre os setores conservadores e as correntes progressistas, essa se aproxima do pedagogismo e utilitarismo; aquela se volta para o academicismo.

Já Correia (2000), quando trata sobre a disciplina escolar, afirma que os conteúdos de ensino estão intimamente relacionados aos saberes científicos e culturais mais evidentes em determinada sociedade. Sendo assim, a escola e as disciplinas têm a finalidade de simplificar e tornar acessível aos seus educandos esses saberes. Consequentemente, com a simplificação, buscando apenas os objetivos, os educadores e pesquisadores se esquecem da necessidade de compreender como ocorre o processo de constituição dos saberes escolares, percebendo essas modificações como uma criação cultural da própria escola. Não há um questionamento sobre os saberes em si mesmos, conferindo à pedagogia uma lógica baseada em normas e prescrições muito marcadas.

Segundo Chervel (1988), tudo se altera a partir do momento em que se renuncia a identificar os conteúdos de ensino com vulgarizações ou adaptações. Porque as disciplinas são em si, irredutíveis por natureza, às categorias historiográficas tradicionais.

Compete ao historiador das disciplinas, o estudo dos ensinamentos dispensados. Cabe a ele descrever de forma pormenorizada cada uma das etapas do ensino, a evolução da didática, o porquê das transformações, visto que a escola não é um simples local de transmissão de conhecimentos provenientes do exterior, denominada transposição didática, ou a tradução, tão aos moldes do conservadorismo voltado a práticas de rotina (CHERVEL, 1988).

Cabe ressaltar as ideias de Nóvoa (1998) quando o autor refere que a escola sempre foi vista como um local de cultura com a função de transmitir conhecimentos e normas. Assim sendo, pouca atenção se dá ao fato da escola ser, internamente, responsável por uma “cultura escolar”, a instituição escolar interage com a sociedade, com a exterioridade, entretanto, possui especificidades



próprias que não podem ser vistas de forma simplista, sendo determinadas pelo mundo exterior.

Para Julia (1995), na contemporaneidade, o que se denomina disciplina escolar não está relacionada nem a vulgarização, nem a adaptação das ciências de referência, é um produto concernente à escola. Neste sentido, o estudo das disciplinas requer que o historiador compreenda a escola como um lugar ativo, essa instituição não acolhe de forma pacífica os produtos culturais provenientes da sociedade. Ressalta-se que a escola não se opõe à sociedade, mas sim, a instituição busca, através de sua criatividade e capacidade de adaptação, ser parte significativa na produção cultural da sociedade, assim, a escola procura transformar a visão simplista que se tem dela.

### **3.3 A HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE ARTE/DESENHO**

Desde os primórdios a arte esteve presente nas formações culturais. O homem das cavernas teve que aprender o seu ofício e da mesma maneira que aprendeu ensinou para alguém. Igualmente, o ensino da arte faz parte do ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos (BRASIL,1997).

Ao se tratar da História da Arte, compreende-se que há muitos séculos, o homem criava representações de imagens de pessoas, animais, objetos e elementos que fazem parte da natureza. De acordo com Proença (2008), as expressões mais estudadas encontram-se nas cavernas de Lascaux e Chauvet, França, de Altamira, Espanha, de Tassili, na região do Saara, África. Destacam-se, também, as representações do município de São Raimundo Nonato, no estado do Piauí, Brasil.

Gombrich (1979) afirma que um povo não existe sem a arte. Na antiguidade, as primeiras representações artísticas datam da era glacial, eram animadas e naturais. Na pré-história, as pinturas eram feitas com corantes

naturais, tais como o carvão e o sangue de animais. Já os pincéis eram os próprios dedos, alguns eram de pelos ou de penas (PROENÇA, 2009).

Pode-se dizer que arte é intrínseca ao ser humano, possibilitando, além do registro estético de costumes, a denotação para as percepções de mundo. Levando em consideração o caráter multiforme, a heterogeneidade, a dinamicidade da arte, compreende-se que ela faz parte da identidade cultural e reflete o encontro e o embate do homem com a realidade circundante. Nesta perspectiva, representando a diversidade cultural se produzem os sentidos e significados para a educação e o ensino de Artes. A partir dessas relações que se estabelecem as “relações socioculturais entre seres humanos e sujeitos sociais” (GOMES 2002).

Tratando-se do termo cultura, no imaginário social faz-se uma vinculação com a cultura culta, tanto aos valores da cultura intelectual e artística, mas também no que se refere ao processo de escolarização. Para um indivíduo ser considerado “culto”, deve-se conferir a ele uma instrução formal, mostrando-lhe diferentes obras renomadas, a cultura literária, as normas de relacionamento social, entre outros. Ensinaamentos que demonstrem a “civilidade” são vistos como essenciais para o indivíduo, em especial aos indivíduos provenientes de classes sociais mais abastadas, aos demais resta à assimilação de tais valores e conhecimentos (CANDAU, 2008a, 2008b).

A ocorrência da arte influenciar a história do homem não é uma casualidade, mas sim, possui uma colocação determinada e imperativa para a essência do homem. De distintas maneiras a arte aparece e unifica períodos da história, que concebem uma determinada sociedade e atividades envolvidas com a sua permanência. De tal modo, a arte requer a organização dos seres em grupos.

Para Santos (1987), a cultura se refere à humanidade considerando a sua totalidade, mas ao mesmo tempo representa cada um dos povos, sociedade e grupos humanos nas suas especificidades. Cada realidade cultural apresenta uma lógica interna e compreendê-la faz com que cada indivíduo encontre sentido nas suas práticas, costumes, definições, também nas transformações pelas quais

venha passar. Percebendo a diversidade cultural, encontram-se caminhos para combater o preconceito, uma maneira para que se possa realizar um trabalho que tenha por base o respeito, além de preservar a dignidade humana, imprescindíveis nas relações que vierem a se estabelecer entre todas as pessoas.

As práticas educativas surgem de mobilizações sociais, pedagógicas, filosóficas, e, no caso de arte, também artísticas e estéticas. Quando caracterizadas em seus diferentes momentos históricos, ajudam a compreender melhor a questão do processo educacional e sua relação com a própria vida (FERRAZ e FUSARI, 1993).

Entretanto, observa-se que o ensino da arte, o currículo, os conteúdos e as atividades que se oferecem, contribuem, ainda para preservar um ambiente educativo segregativo, ou seja, obedece a normas, a cópia de cânones, de caráter positivista, dando ênfase à vida profissional, ao desenvolvimento da ciência e da indústria. Ressalta-se que no século XX, surgiram novos enfoques, incorporaram-se às aulas de arte: a espontaneidade, a subjetividade e a individualidade. No entanto, não se pode afirmar que tais conhecimentos e transformações serviram de forma substancial para se oferecer um olhar crítico sobre a arte e a sociedade (SANTOS, 1987).

No Brasil, foram respeitáveis os movimentos culturais na conexão entre arte e educação desde o século XIX, tendo como marco para a constituição de profissionais de arte ao nível institucional, a criação da Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro, a presença da Missão Francesa e de artistas europeus de renome.

Assim sendo, foi em meados da década de 1920 que se percebeu a importância da disciplina de Artes na escola e por isso a mesma foi incluída no currículo escolar como atividade apoiativa à outras disciplinas escolares.

A disciplina de Artes era entendida como desenho, mas, é importante contextualizar que o ensino do desenho é uma anástrofe do Renascimento, sendo

que a primeira escola de desenho foi criada por Vasari, em Florença, no século XVI. Antes, a aprendizagem da arte se fazia em corporações, como prática de todos os afazeres manuais. Com a ajuda de Leonardo da Vinci, que ponderava a arte como “coisa mental”, a Academia de Vasari intelectualizou as Artes Visuais (VIANNA, 1999a, 1995).

A disciplina de Desenho permaneceu por cerca de 30 anos, de 1930 a 1960, como componente curricular obrigatório no ensino básico. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 4.024 de 1961, apresentou novos rumos para o ensino de Desenho no país, o que ocasionou certo desprestígio para esta disciplina, tornando-a uma disciplina obrigatória complementar (BRASIL, 1961). Com a promulgação da LDB 5.692/71, o ensino de Educação Artística tornou-se obrigatório, tornando-se assim, o ensino de Desenho, a parte diversificada do currículo escolar (BRASIL, 1971).

Segundo Flores (2007), o ensino de Desenho no período medieval relacionava-se a questões de ordem prática direcionadas às corporações de ofício, não podendo assim, considerar-se esse período como as raízes do ensino de Desenho como disciplina escolar, o que se observou nos séculos seguintes. Destaca-se que no Renascimento Italiano, nos séculos XIV a XVI, houve a necessidade de uma representação realista do mundo. Emergiram-se três problemáticas que sustentaram esta nova visão do ensino de Desenho: a retirada da Igreja do poder, deixando a visão teocêntrica em segundo plano, o homem se permitiu pensar o infinito, ultrapassando as barreiras do céu; a descoberta da América, que levou o homem a buscar representações cartográficas geometrizadas; e o humanismo, que ocasionou a necessidade de uma representação realista dos indivíduos, dos objetos e do espaço.

Também nesse período, destaca-se que a técnica da perspectiva impulsionou diversos tratados, o objetivo não era apenas registrar os saberes desta técnica que buscava representar a realidade de uma forma racional, mas permitir que alguns profissionais, tais como: artesãos, pintores, arquitetos e engenheiros, aprendessem e pudessem utilizá-la de forma adequada (FLORES, 2007).

A necessidade de fortificação apresentou-se como um elemento essencial para a sistematização do estudo do desenho, contanto a partir do século XIV, quando surgiram as armas de fogo, no século XVII, em que a artilharia evoluiu para o canhão, e como se especificou anteriormente a construção de fortes. Neste contexto, surgiu a necessidade de sistematização do ensino de desenho, sobretudo, estudos que tomassem a geometria e o desenho como base. Ressalta-se que esses novos procedimentos e técnicas são múltiplos da técnica desenvolvida por Leon Batista Alberti, o primeiro indivíduo a expor de maneira formal as ideias matemáticas que sustentavam a técnica da perspectiva, gerando processos de ensino da técnica e da arte de desenhar (FLORES, 2007).

Ressalta-se a importância de Gaspard Monge no século XVIII, ele desenvolveu uma ciência denominada geometria descritiva, que tinha como finalidade representar sobre um plano as formas do espaço, através do auxílio da geometria plana, poder-se-ia resolver questões que envolvessem as três dimensões. Esta ciência contribuiu para a industrialização da sociedade ocidental, pois viabilizou a produção sistemática de peças e conjuntos mecânicos, fortificações militares, edifícios, entre outros (SOARES, 2007).

Como objeto de estudo, Trinchão (2008) destaca que as origens ocorreram através de tratados entre artesãos e artistas, sobretudo, a partir dos manuscritos de professores de escolas militares. De forma gradativa, esse conhecimento foi inserindo-se nas escolas, com conteúdos que faziam parte da Matemática, tais como os elementos básicos da geometria descritiva.

No Brasil, as mudanças significativas no ensino começaram com a chegada da corte portuguesa em 1808, através da criação da Academia Real Militar em 1811, consolidou-se o ensino de forma sistematizada de Matemática, das Ciências e da técnica no Brasil, a valorização do ensino do desenho ocorreu devido à necessidade da disciplina na formação do engenheiro militar brasileiro (ZUIN, 2001).

A Carta Lei de 25 de março de 1824, entre outros temas, versava sobre a garantia de gratuidade do ensino primário a todo o cidadão. Somando-se a isso,

legislava sobre o ensino de Ciências, Belas-Artes e Letras por intermédio dos Colégios e das Universidades. Contando a partir desta data, em 1827, outorgou-se a Lei de 15 de novembro que foi responsável pela criação das primeiras escolas primárias no Brasil (TRINCHÃO, 2008).

Valente (2007) explica que após a instituição da obrigatoriedade do ensino primário, iniciam-se as definições, os pré-requisitos para o ingresso em cursos superiores, ou seja, para a formação de médicos, advogados e engenheiros. Neste mesmo período, começa o processo de modificação no ensino secundário, com o advento das aulas régias oriundas da Reforma Pombalina.

Após 10 anos da Carta Adicional, no ano de 1834, iniciaram-se as providências para a organização do ensino secundário. A partir do Ato Adicional criaram-se as Escolas Normais, os Liceus Provinciais e ainda o Colégio Pedro II em 1837. O desenho saiu da esfera privada dos ateliês e das escolas militares e passou a ser uma disciplina ensinada nas instituições, tanto nos liceus provinciais, como também no Colégio Pedro II, fazendo parte da cultura das escolas de uma forma geral (VALENTE, 2007).

Ressalta-se que o desenvolvimento industrial, no final do século XIX, desencadeou o investimento na educação técnica. Surgiu, então, a figura do deputado Rui Barbosa, que considerava o desenho a sustentação para o desenvolvimento da indústria brasileira. Em 1822, elaborou-se o projeto que tinha como finalidade principal, a reformulação do ensino primário, secundário e superior, propondo a introdução das disciplinas de Desenho Linear e Elementos de Música e Ginástica (TRINCHÃO, 2008).

Apesar das iniciativas do então deputado Rui Barbosa que se preocupava com a educação no país, não houve uma discussão em plenário por parte dos outros deputados. O Desenho, como disciplina passou a ser valorizado nas últimas décadas do século XIX, sofrendo forte influência da França (ZUIN, 2001).

Tratando-se da oficialização do ensino de Desenho em todos os níveis de escolarização, a década de 1930 foi bastante significativa e importante para o

cenário nacional. No ano de 1931, a Reforma de Francisco Campos oficializou o ensino do Desenho no currículo da escola básica brasileira. A disciplina de Desenho dividiu-se em quatro modalidades: Desenho do Natural, Desenho Decorativo, Desenho Geométrico e Desenho Convencional (ZUIN, 2001).

A Reforma de Capanema, entre os anos de 1942 e 1946, dividiu o ensino de Desenho em três modalidades, a saber: Desenho do Natural, Desenho Decorativo e Desenho Geométrico. Com a inclusão, nas últimas séries as noções de desenho projetivo e de perspectiva. Determinou-se que na primeira e na segunda série do curso colegial e científico, seria contemplado o ensino do desenho do natural, desenho geométrico e projetivo, decorativo e convencional. Na terceira série reservou-se o ensino do desenho do natural, projetivo e técnico.

A mudança dos programas para o curso ginásial e científico foi redefinida a partir das Portarias n. 966 e n. 1045. Entretanto, segundo Nascimento (1999) houve poucas alterações em comparação com a reforma anterior. Cabe ressaltar, a ocorrida em relação ao desenho geométrico, que deveria agora, assumir um caráter mais instrutivo do que educativo, tornando-se viáveis a compreensão de outras áreas, como a matemática. Este foi o último programa oficial publicado pelo Ministério da Educação em nível nacional. Na década de 1950, a disciplina de Desenho passou a fazer parte de todas as séries do ensino secundário.

Mesmo percebendo que a disciplina de Desenho esteja dividida em diferentes modalidades, a partir da verificação dos documentos oficiais e das considerações históricas, pode-se considerar que as décadas de 1930 e 1950 constituíram-se os “anos de ouro” para o ensino no país. As novas mudanças provenientes na legislação trazem marcas que denotam a desvalorização do ensino de Desenho (NASCIMENTO, 1999).

## 4. OS CADERNOS ESCOLARES DO CURSO PRIMÁRIO COMO OBJETOS DE ESTUDO

### 4.1 OS ALUNOS E SEUS CADERNOS

No acervo do Memorial, os cadernos escolares proporcionam informações que registram as particularidades dos costumes escolares. Estes cadernos foram encontrados em exceções técnicas da escola, armários de professores e também doados pela comunidade escolar e a maioria deles pertence ao período de 1940 a 2000 (JACQUES, 2011).

Coube a mim levantar hipóteses e problematizar a partir destes cadernos o que aconteceu nesse passado na disciplina de Desenho, portanto, como define Certeau (2008), foi preciso medir elementos distintos, tais como: um lugar temporal, espacial, social, cultural, institucional; uma disciplina feita de conceitos, regras, métodos, e uma escritura feita de estilos, gêneros e formas.

Os cadernos escolares da disciplina de Desenho destinados à pesquisa compreendem ao período de 1948 a 1955 e pertenceram ao aluno Erico Winfried Wickert e ao aluno Luiz Carlos Petry.

Tabela 3- Nome dos alunos autores dos cadernos, ano pertencente aos cadernos, série respectiva dos alunos e número de cadernos analisados (1948-1955)

Nome do aluno	Ano	Série	Número de cadernos analisados
Erico Winfried Wickert	1948	1ª série	2
Erico Winfried Wickert	1949	2ª série	2
Erico Winfried Wickert	1950	3ª série	1



Luiz Carlos Petry	1951	1ª série	3 e um álbum de desenhos.
Luiz Carlos Petry	1952	2ª série	2
Luiz Carlos Petry	1953	3ª série	1
Luiz Carlos Petry	1954	4ª série	2
Luiz Carlos Petry	1955	5ª série	1

Nascido em 24 de julho de 1941, o aluno Erico Winfried Wickert, natural da cidade de Porto Alegre/RS foi aluno da escola no curso primário, ginásio e científico. Seu número de matrícula era o 09. Era filho de Wolfdietrich Wickert que era fotógrafo e de Gerda Wickert que era dona de casa, ambos tinham nacionalidade alemã, mas eram naturalizados brasileiros (JACQUES, 2011).

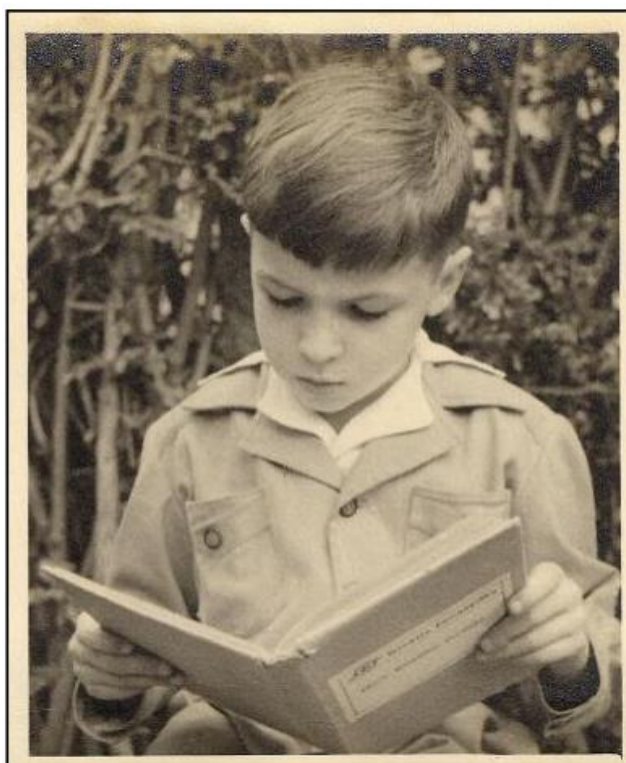


Figura 6- O aluno Erico Winfried Wickert

Fonte: Álbum das cartinhas escritas à Diretora Vilma Funck (1948)

Erico, conforme o seu boletim da segunda série de 1949, era um ótimo aluno, possuía um comportamento muito bom (MB), atenção muito boa (MB), aplicação nas atividades excelente (E) e organização também excelente (E). Na disciplina de Desenho possuía uma média de 9,8. No boletim, na parte das observações, consta que ele era o aluno que estava em primeiro lugar, o que de fato é interessante, pois mostra que naquela época existia competição e ranking de alunos pelo comportamento e notas.

	1.º trimestre	2.º trimestre	3.º trimestre	OBSERVAÇÕES	VISTO
Comportamento.....	B	MB	MB	1.º trimestre	L. Wickert
Atenção.....	MB	MB	MB	Em 31. V. 1949	
Aplicação.....	E	E	E	Lory Hajek Noll	
Ordem.....	E	E	E	2.º trimestre 1.º lugar.	L. Wickert
Religião.....	10	10	9	Em 15. IX. 1949	
Português {	9	9	9	Lory Hajek Noll	
Elocução.....	10	10	10	3.º trimestre 1.º lugar.	L. Wickert
Leitura.....	9	9	8	Promovido à 3.ª classe.	
Ortografia.....	8	9	8	Em 15. XII. 1949	
Redação.....	10	10	10	Lory Hajek Noll	L. Wickert
História.....	9	10	10	Observações finais:	
Geografia.....	10	10	9	Helena F. Lima	
Aritmética.....	10	9	9	Directora	
Ciências Naturais.....	9	10	10		
Caligrafia.....	10	10	9		
Desenho.....	6	6	6		
Canto.....	7	8	7		
Educação Física.....	7	10	10		
Trabalhos Manuais.....	-	-	-		
Comparecimento tardio.....	-	-	-		
Faltas.....	-	-	-		
Prof. Regente	Lory Hajek Noll.				

Figura 7- Boletim da 2ª série do aluno Erico Winfried Wickert-1948

Fonte: Acervo do Memorial

Nascido em 31 de janeiro de 1945, natural da cidade de Montenegro/RS, Luiz Carlos Petry, foi aluno da escola de 1951 a 1962, tendo a matrícula de número 104. Seu pai, Alfredo Alcívio Petry, era industrialista e sua mãe, Hilda Noll Petry, era dona de casa. Ambos tinham nacionalidade brasileira (JACQUES, 2011).



Figura 8 – O aluno Luiz Carlos Petry

Fonte: Álbum das cartinhas escritas à Diretora Vilma Funck (1951)

Luiz, conforme os seus boletins de primeira à quinta série, era um aluno bastante dedicado, tendo todas as notas acima de 8,0 e o comportamento muito bom.

Luiz Carlos Petry			
	1.º trimestre	2.º trimestre	3.º trimestre
Atitude escolar .....	E	E	E
Atenção .....	E	E	E
Atividade escolar .....	E	E	E
Português	Elocução .... 8	8	8
	Leitura .... 10	10	10
	Ortografia .... 9	9	9
	Redação .... 9	9	9
Aritmética .....	10	10	10
Caligrafia .....	10	10	10
Comparecimento tardio ...	2	7	8
Faltas .....	8 dias	7 dias	8 dias
Prof. Regente Lia Mostardiro.			

OBSERVAÇÕES	VISTO
1.º trimestre	Lia Mostardiro.
Em 31. 5. 1951	
2.º trimestre	Lia Mostardiro.
Em 15. 9. 1951	
3.º trimestre	Lia Mostardiro.
Em 15. 12. 1951	
Observações finais:	Promovido à 2.ª classe
	Assinado G. F. F. F. F.

Figura 9- Boletim da 1ª série do aluno Luiz Carlos Petry - 1951

Fonte: Acervo do Memorial

Na primeira série Luiz Carlos Petry era considerado perante a sua atitude escolar, atenção e atividade escolar, um aluno excelente (E) e cognitivamente, um aluno nota 9,5. Sendo assim, estava em terceiro lugar no ranking da turma. Pode-se observar que apesar de ter um caderno específico para a disciplina de Desenho, nesta série ela não aparecia no boletim.

No boletim da segunda série em diante, a disciplina de Desenho já aparece, nos mostrando que Luiz era muito aplicado. Na segunda série obteve a média 9,5 calculando as três notas tiradas no trimestre na disciplina de Desenho, na terceira série 9,0, na quarta série 9,5 e na quinta série 9,0. A partir da terceira série Luiz começa a ter o primeiro lugar no ranking da turma.



# LUIS CARLOS PETRY

	1.º trimestre	2.º trimestre	3.º trimestre
Atividade escolar.....	MO	C	C
Absença.....	MO	C	C
Atividade escolar.....	E	C	C
Religião.....			
Português.....			
Elocução.....	10	10	10
Lectura.....	8	9	10
Ortografia.....	9	10	9
Redação.....	8	9	9
História.....	10	10	10
Geografia.....	10	10	10
Artes.....	9	10	10
Ciências Naturais.....	9	9	10
Caligrafia.....	10	10	10
Desenho.....	9	9	10
Música.....	8	9	9
Educação Física.....	5	9	9
Trabalhos Manuais.....	9	10	10
Comportamento geral.....			
Faltas.....	2	3	

Prof. Regente

Zila Schmitz

## OBSERVAÇÕES

1.º trimestre 2.º lugar 30-5-1963

Zila Schmitz

2.º trimestre 1.º lugar

30-7-1963

Zila Schmitz

3.º trimestre 1.º lugar

Promovido à 4.ª classe

Zila Schmitz

10-10-1963

Observações finais:

Parabéns!

WILMA G. PUNCKE

Directora

Figura 10- Boletim da 3ª série do aluno Luiz Carlos Petry -1953

Fonte: Acervo do Memorial

Referente aos boletins observados, a autora Gvirtz (1997) faz uma grande observação articulando que permanecem suspeitas de sobra para ponderar que aqueles que conservaram os documentos da escola primária são os que supõem ter tido um desempenho escolar aceitável, ou seja, um bom ou excelente desempenho.

Os cadernos de Desenho analisados são pequenos, medindo 16cm x 23cm. A maioria deles possui 16 folhas, sendo todos grampeados no meio. Apresentam capas na cor azul ou cinza, cor que era muito utilizada na época nos documentos escolares. Os cadernos exibem uma etiqueta branca de identificação colada na capa, com o logotipo da escola impresso e um espaço para escrever o nome do aluno, turma e disciplina. Por dentro os cadernos têm folhas brancas (JACQUES 2011).

As capas dos cadernos são padronizadas e isso acaba revelando fotografias do universo escolar, pois conservam a memória da escola e dos métodos educativos e escolares (BASTOS, LEMOS & BUSNELLO, 2007).

Pode dizer-se também que, na capa de alguns dos cadernos de Desenho analisados, sobressai à voz institucional, pois contém a marca da instituição: uma peninha desenhada com o GF (Ginásio Farroupilha) na cor azul marinho. Outros cadernos expõem uma etiqueta branca com identificação impressa da Casa Krahe Ltda – Livros Escolares Livros em Branco – Tudo para as aulas – Porto Alegre – Rua dos Andradas 1519. E outros, expõem uma etiqueta impressa com: Caderno de desenho Nº 8- A da Livraria Selbach de Selbach e Cia- Rua Marechal Floriano nº 10- Porto Alegre (JACQUES, 2011).



Figura 11- As etiquetas que aparecem na capa dos cadernos de Desenho - 1948 a 1955

Fonte: Acervo do Memorial

Os cadernos de Desenho do aluno Erico estão independentes/soltos e os cadernos de Desenho do aluno Luiz estão inseridos dentro de uma coleção de cadernos encadernados por série.

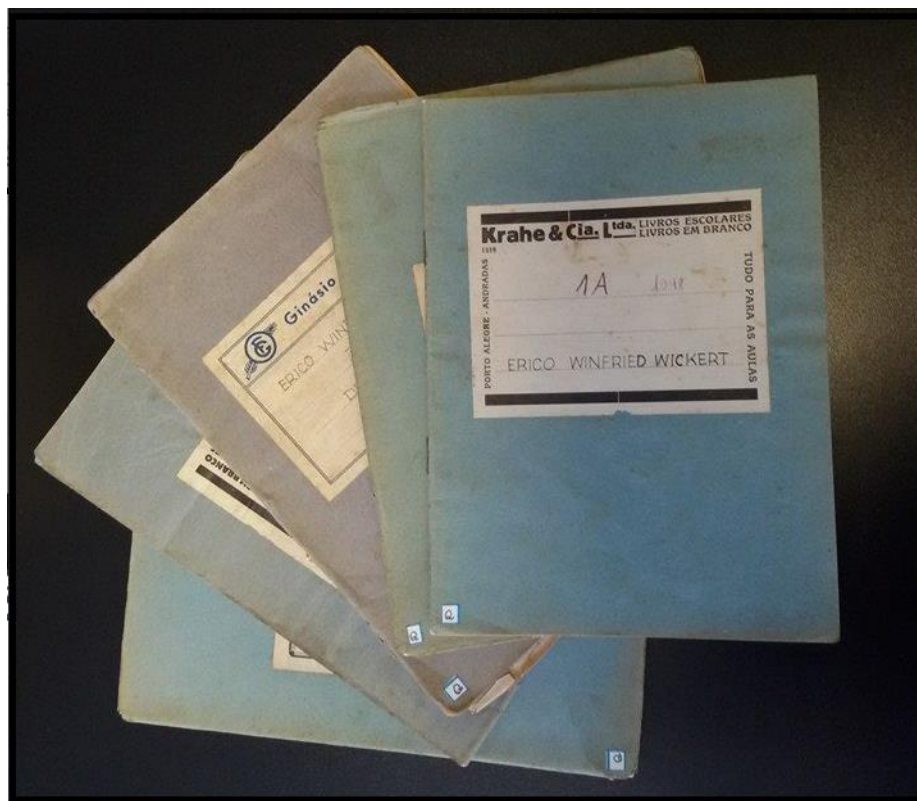


Figura 12- Cadernos do aluno Erico Winfried Wickert- 1948 a 1950

Fonte: Acervo do Memorial



Figura 13- Cadernos do aluno Luiz Carlos Petry - 1951 a1955

Fonte: Acervo do Memorial

Os cadernos de Erico e Luiz apresentam vários desenhos que foram analisados, pois para entendermos e conhecermos a fundo a disciplina de Desenho é necessário senti-la. De tal modo, essa análise histórica fixa-se em uma eficaz forma de se pensar a história como uma produção (CERTEAU, 2008). Prontamente, a prática histórica pode ser panorama de uma prática científica já que envolve a organização e a coleta de dados de pesquisa, o emprego de uma metodologia de trabalho e um processo de validação dos resultados alcançados.



#### 4.1.1 OS CADERNOS E SEUS DESENHOS

É importante deixar claro que a arte chegou às escolas com a disciplina de Desenho, a qual, no ensino primário, tinha como objetivo desenvolver destrezas metodológicas e o comando da racionalidade. Podemos destacar que entre o período de 1948 a 1955 as mais proeminentes interferências sociais e culturais que marcam o ensino e aprendizagem artística foram: 1- os empenhos do ensino artístico (desenho) dirigindo-se para a preparação do trabalho (operários), originado no século XIX durante o Brasil Imperial e presente no século XX; 2- os princípios do liberalismo (ênfase na liberdade e aptidões individuais) e o positivismo (valorização do racionalismo e exatidão científica), por um lado, e da experimentação psicológica, por outro, influenciando na educação em arte, ao longo do século XX (NASCIMENTO, 1999).

Entende-se então, que durante 1948 a 1955 o ensino de arte se configurou como apresto técnico para o trabalho, preparando os alunos para trabalharem em fábricas e com serviços artesanais, isso porque nas aulas de Desenho valorizavam o traço, os contornos, a repetição, desenho de adereços, cópias e desenhos geométricos (NASCIMENTO, 1999).

A conjectura de agilidades artísticas objetivando a cópia e a repetição de modelos tem implícito o conceito do ensino de arte através da estética do belo, em que se busca alcançar o modelo artístico presente nas “obras de arte”. Nas aulas de Desenho de 1948 a 1955, quando predominava a teoria estética mimética, isto é, mais ligada às cópias e com apresentação de modelos para os alunos imitarem, os alunos reduziam-se a um ensino mecanizado, desvinculado dos aspectos do cotidiano. Como alcançar a perfeição nos desenhos era difícil, muitas crianças não obtinham a nota máxima nos boletins e acabavam treitando muito para apropriar-se desses padrões pré-estabelecidos para demonstrar sua aprendizagem, à medida que conseguiam reproduzi-los integralmente (FERRAZ, FUSARI 1993).

Ancorando-se nessa concepção, o professor deveria estimular seus alunos à reprodução dos padrões como forma de apropriação do conhecimento dessa área, postura que demonstrava uma pedagogia tradicional que priorizava o conhecimento como reprodução do saber, isto é, a ênfase do conhecimento estava ligada ao professor que era quem repassava para os alunos informações, instruções e conhecimentos consideradas verdades absolutas. (FERRAZ, FUSARI 1993)

Portanto, os professores que adotavam a pedagogia tradicional trabalhavam com atividades que consistiam na repetição e que tinham por objetivo exercitar a visão, a motricidade fina, o raciocínio, a memória e o senso moral. (FERRAZ, FUSARI 1993)

Analisando os Manuais de Pedagogia e Metodologia do Ensino Primário de 1948 a 1955 pode-se perceber que a legislação Estadual, Decreto nº 8020, de 29 de novembro de 1939 estabelecia como deveriam ser norteadas as aulas de Desenho. Para a primeira série do ensino primário os objetivos específicos para a disciplina de Desenho eram: 1- Desenvolver a capacidade de usar o desenho e as artes aplicadas, como meios de expressão. 2- Levar a reconhecer, apreciar e empregar as cores em conjuntos harmônicos. 3- Iniciar a criança na composição decorativa. 4- Proporcionar oportunidades para o desenvolvimento da apreciação artística (BRASIL, 1939).

Referente aos dois cadernos da primeira série de Desenho do aluno Erico de 1948, foram encontrados 38 desenhos, os quais foram analisadas as questões da alfabetização, representação dos meios de transporte da época, a representação do coelho da páscoa e o patriotismo.

Tabela 4- Caderno de Desenho da primeira série do aluno Erico- 1

<b>Título do Desenho</b>	<b>Motivo Desenhado</b>
-	Coelho da Páscoa, flores e ovos.
-	Casa, estrada, flores, árvores e grama.
-	Bonde movido a eletricidade, rua e fios.
-	Caminhão e estrada.
-	Ovo e uva.
As aves voam	Pássaros, árvore, flores, grama, céu, poste de luz, sol e nuvens.
As aves voam	Casa, casa na árvore, árvores, estrada, flores, aves.
-	Mesa, toalha de mesa, vaso de flor e cactos.
-	Caminhão e caminhoneiro.
-	Dedo, dado e dedal.
-	Mão, céu e lua.
-	Gatos, casa, árvore, grama e avião.
-	Mesa, quadro com uma casa, vaso de flor, flores e lustre.
A Lili é da Vivi	Menina.
-Lula	Menino.
-	Barcos, bandeiras do Brasil, rio, indivíduo e peixe.

-Navio	Navio.
-Limonada	Copo e canudo.

Tabela 5- Caderno de Desenho da primeira série do aluno Erico- 2

<b>Título do Desenho</b>	<b>Motivo Desenhado</b>
Merkury	Carro.
Modelo de ovo	Ovos de Páscoa, cestinha, pincel, mesa e Coelho da Páscoa.
-	Balões.
-	Coelho da Páscoa, cestinha e ovos.
-	Carro da ambulância.
-	Casa, sol, árvore e grama.
-	Coelho da Páscoa, pincel e cavalete.
-	Mar, peixe, navio e bandeira.
-	Casa, estrada, pinheiro, muro e portão.
-	Carro.
-	Rio, barco, pessoas, vara de pescar e montanhas.
-	Joaninha, peixe, cachorro e aves.
O coelho come couve.	Coelho, filhote, couve, cenoura, flor, toca e grama.
-	Bicicleta e ave.
-	Homem e barco.

-	Coelho, vasos de flor e flores.
-	Pinheiro, palmeira, morros, estradas e carros.
-	Bandeira do Brasil.
-	Guardas, monumento e fogo.
-	Carros, bicicleta, barcos e avião.

Já nos três cadernos de Desenho da primeira série de 1951 do aluno Luiz, nos 60 desenhos, encontra-se muito presente questões de patriotismo brasileiro, desenho de outras bandeiras do mundo e desenhos de barcos. Além dos dois cadernos de Desenho, também se encontra um álbum com 15 ilustrações. O interessante é que nestes cadernos já existem marcas de correção, como notas e recados da professora.

Tabela 6- Caderno de Desenho da primeira série do aluno Luiz- 1

<b>Título do Desenho</b>	<b>Motivo Desenhado</b>
-	Barco, água, duas bandeiras.
-	Carro.
-	Paralelepípedo.
-	Prédio, números ordinais, céu, terra e árvore.
Nossa pátria querida brasileira	Bandeira do Brasil.
-	Estrela.
-	Prédio, linhas, letras, elevador.

-	Bandeira do Brasil.
-	Casa, bandeira do Brasil
-	Prédio, bandeira do Brasil, árvores, flores.
Brasil	Mapa do Brasil com os estados.
-	Coelhos.
-	Lápis.
-	Casa, bandeira do Brasil, sol, tocha de fogo.
-	Garrafa e rolha.
-	Garrafa.
-	Carro, fios elétricos.
-	Carro e barco.
-	Casas, árvores e plantas.
-	Barco.
-	Barco.

Tabela 7- Caderno de Desenho da primeira série do aluno Luiz- 2

<b>Título do Desenho</b>	<b>Motivo Desenhado</b>
-	Bandeira do Brasil.
-	Barco, fumaça, mar, bandeira dos Estados Unidos.
-	Prédio e bandeira da Grécia.
-	Barquinho e bandeira da China.
-	Barco, fumaça e a bandeira do Brasil.

-	Prato e xícara.
-	Carro elétrico.
-	Prédio, sol e bandeira do Brasil.
-	Carro elétrico.
-	Bandeira do Rio Grande do Sul.
-	Ônibus elétrico.
-	Desenho de letras.
-	Barco, água, fumaça, carros, rua e garrafa.
-	Contorno da mão com os nomes de cada dedo.
-	Barco, sol, carro, árvores, nuvem, cubo, casa, cerca, chão e pássaros.

Tabela 8- Caderno de Desenho da primeira série do aluno Luiz- 3

<b>Título do Desenho</b>	<b>Motivo Desenhado</b>
-	Barcos, fumaça e água.
-	Barco, fumaça, água, bandeiras de alguns países do mundo.
-	Rio, peixe, pessoa, vara de pescar e pássaros.
-	Passarinho, minhoca, rosa, veado e cenoura.
-	Avião.
-	Casa, chão e bandeira do Brasil.
-	Rio, tartaruga, canoa, vara de pescar, bandeira e pássaros.

-	Uma pessoa, braço, pernas, pé e cabeça.
-	Bandeira da Espanha.
-	Bandeira com um sol no centro.
-	Bandeira da Holanda.
Pontos Cardeais	Sol, montanha, pessoas e rosa dos ventos.
-	Bandeira dos Estados Unidos.
-	Bandeira do Brasil.
-	Rua, carros e bandeira do Brasil.
-	Árvore de Natal.
-	Casa, chão, árvore, céu, sol e avião.
-	Avião e árvores.
-	Casa, árvores e chão.
-	Árvore, neve e boneco de neve.
Feliz Natal	Árvore de Natal, presentes e mesa.
-	Fábrica, sol, fumaça, árvores e chão.
-	Caminhões e barcos.
Formiga, leão e cobra	Máquina de sorvete, pessoa, formiga, leão e cobra.

O primeiro desenho analisado, é do aluno Erico, que representou o coelho da Páscoa pintado da cor vermelha e chocando ovos. O desenho mostra algo surreal, da fantasia infantil. O desenho é espontâneo e conforme o que era previsto pelo decreto daquela época, era algo aceitável e que seria passageiro, portanto o professor não precisaria corrigir o aluno de que aquilo não existia.





Figura 14- Desenho do coelho encontrado no caderno de Desenho do aluno Erico - 1948.

Fonte: Acervo do Memorial

Salientava-se que as crianças da primeira série, possuíam o desenho espontâneo e o trabalho construtivo ocupava lugar de relevância nos primeiros anos da escola primária, como manifestações livres do espírito infantil. Sendo assim, no início do ano escolar como não havia se operado ainda a adaptação das imagens sugestivas à realidade objetiva, o professor não deveria se permitir a mostrar gravuras a serem reproduzidas, ou cânones a servirem de fundamento à construção da figura humana, e menos ainda, fazer correções sobre os trabalhos do aluno, mas sim, procurar criar situações favoráveis que ensinasse a criança a verificar os erros feitos no desenho para que pudesse corrigi-los (BRASIL, 1939).

O mínimo essencial para passar de ano era que a criança ao final da

primeira série fosse capaz de desenhar cenas, ilustrar frases e lições, tivesse conhecimento e empregasse as cores primárias e secundárias, iniciasse a composição decorativa, conseguisse modelar, recortar e conseguisse encadernar trabalhos de agulha que fossem simples (BRASIL, 1939).

Deste modo, os Manuais de Pedagogia e Metodologia do Ensino Primário acreditavam que os defeitos das crianças iriam desaparecer gradativamente até que atingissem um conjunto harmônico e que cada criança teria o seu tempo para atingir a perfeição, portanto o professor poderia permanecer descansado neste primeiro ano (BRASIL, 1939).

Erico e Luiz também, possuem desenhos de meios de transportes, paisagens e ilustrações de frases, pois, na primeira série o enfoque da aprendizagem era dado para a alfabetização.



Figura 15- Desenhos da paisagem e de um bonde elétrico encontrados no caderno de Desenho do aluno Erico - 1948.

Fonte: Acervo do Memorial

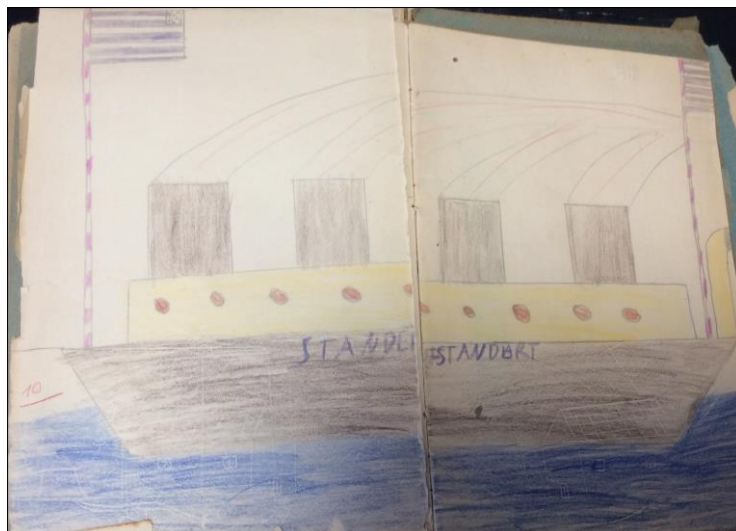


Figura 16- Desenho do Barco encontrado no caderno de Desenho do aluno Luiz - 1951.

Fonte: Acervo do Memorial

A presença marcante do desenho de meios de transporte, pode ser justificada, pois naquela época o barco era o meio de transporte utilizado para a exportação e importação de produtos trazidos ou levados do Brasil para outros países, ou seja, ele era preciso e fundamental. Referente ao bonde elétrico, ele foi o primeiro transporte coletivo de Porto Alegre, por isso, muito desenhado.

Nas ilustrações presentes de escrita, percebe-se uma pedagogia tradicional, a qual encontra-se as seguintes palavras e frases:

- Ovo, uva;
- Dedo, dado, dedal;
- As aves voam;
- O dedo do Vavá;
- O dedo da Vivi;

-A Lili é da Vivi.

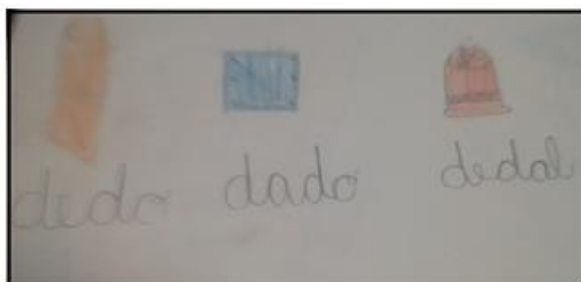
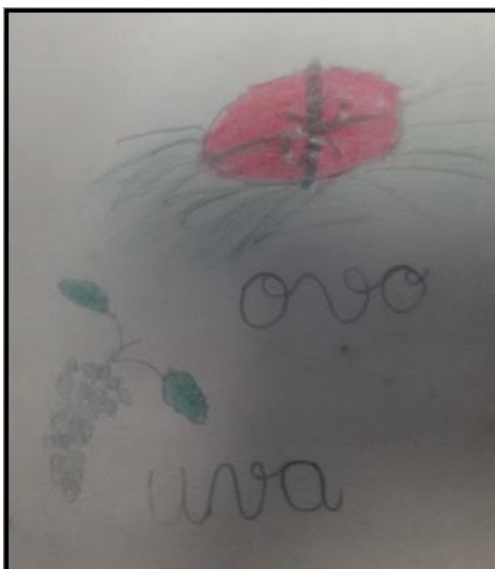


Figura 17- Ilustrações de frases e palavras encontrados no caderno de Desenho do aluno Erico - 1948.

Fonte: Acervo do Memorial

Esses desenhos eram constituídos provavelmente com o auxílio dos abecedários que surgiram no século XX na França e compreendiam em livros de imagens acompanhadas de palavras e também da cartilha de Vivi e Vavá, da autora Célia Rabello e da editora Nacional de São Paulo que era adotada no Colégio Farroupilha. Com estes livros o professor estabelecia o primeiro contato da criança com o mundo das imagens visuais, pois esses abecedários promoviam o casamento entre a imagem, a palavra e o conceito da coisa apresentada e eram como um “berço das letras”. Imediatamente, o professor solicitava que o aluno reproduzisse o que os abecedários traziam, e também, fizessem outras associações nesta mesma linha. Já a cartilha, justifica a reprodução do nome Vivi e Vavá nos desenhos. Como o objetivo principal era ensinar a ler e a escrever, as práticas educativas estavam ligadas à cartilha (DUBORGEL, 1992).

Pode-se observar que as frases não são criadas pelas crianças, mas sim, são cópias feitas do que a professora solicitava que as crianças escrevessem.

As escritas que se refletem nos cadernos escolares não surgem de uma exigência íntima, mas são controladas, disciplinadas pelo professor. A maioria das atividades, frases e palavras escritas pertencem à categoria das “escritas obrigatórias”, ou seja, aquelas que simplesmente eram um reflexo das palavras do professor ou da cartilha e que se produziam nos cadernos de exercícios realizados. Estas escritas cerceavam totalmente a criatividade dos alunos (ANDRÉS & ZAMORA, 2008).

Ainda, pode-se notar que a caligrafia recebia grande espaço da professora na primeira série. A letra apresentada nos desenhos era bem traçada, tudo isso porque acreditava-se que o seu traçado correto era algo de suma importância no processo educativo do aluno, da sua aprendizagem e da escola (BASTOS, 2011, 2008).

Junto dos cadernos de Erico, constavam também cadernos de caligrafia, estes que garantiam a letra bonita. Para Bastos (2012) praticar a letra, para torná-la bela era uma presteza volvida a produção do aluno eficiente e almejáveis aos protótipos sociais da época.

Também apareceu fortemente nos desenhos de ambos os alunos, a presença do animismo na representação do sol e da lua. Isto é, nestes desenhos os alunos humanizaram esses elementos da natureza, atribuindo-lhes olhos, nariz e boca. Para Lalande (1996), animismo pode ser definido como uma tendência de a criança considerar todos os corpos como vivos e internacionalizados, o que de fato é natural, pois ela ainda vive no mundo do faz de conta, da fantasia.

Além disso, encontram-se desenhos com a presença da bandeira do Brasil em vários cadernos. A justificativa para tal se dá a partir da década de 30, onde iniciou-se uma manifestação de amor ao país. Sendo a escola cooperadora para a formação do cidadão nacional, os alunos tinham lições de civilidade e de civismo que careciam para a formação do caráter do homem nacional. Foi no espaço escolar que o estado focou os valores significativos na formação do sentimento de pertencimento a nação, assim os alunos deveriam internalizar esses valores, pois a juventude era o futuro da nação. Logo, os estudantes representavam em seu cotidiano escolar o seu país querido (BOURDIEU, 1989).

Os desenhos dos alunos sobre a bandeira, a pátria, ou do presidente representavam a constituição de um sentimento de nacionalidade em uma conjuntura de nacionalização do ensino durante a ditadura (CHARTIER 1991).



Figura 18- Desenhos da bandeira do Brasil encontrados no caderno de Desenho do aluno Luiz - 1951.

Fonte: Acervo do Memorial

Nesta perspectiva, o processo de institucionalização da escola primária, concebeu formidável desempenho na ação de atualização da educação, vista como possibilidade de superação do atraso e como componente de construção da nacionalidade, que abrangesse a moralização cultural, de disciplinarização da classe trabalhadora e de inculcação de denodos cívico-patrióticos (SOUZA, 2006).

Em um dos desenhos encontra-se presente a seguinte frase:

*“Nossa pátria querida brasileira! ”.*

A finalidade deste patriotismo era garantir que os alunos, através dos desenhos, cantos ou escritas sobre a pátria, interiorizassem a aptidão de comando de si e de autocontrole, imprescindíveis para notificar a coletividade democrata. Isto é, almejava-se avaliar a aprendizagem pela submissão de regras que a escola impunha (VINCENT, 2001).



Figura 19- Desenho da sala de aula com da bandeira do Brasil encontrado no caderno de Desenho do aluno Erico - 1948.

Fonte: Acervo do Memorial

Em especial, o desenho acima chama atenção, pois demonstra a disposição das classes que compõe uma espécie muito difundida e espontaneamente reconhecível: classes de meninos para um lado e classes de meninas para outro. Esse contexto acaba historiando a separação sexual dominante em meados dos anos de 1940 e apesar do ensino já ser misto, na sala de aula meninos e meninas ainda eram separados.

As relações de camadas hierárquicas e domínio que conecta os múltiplos sujeitos do grupo retratado no desenho, conserva-se na representação da classe, onde é notável a classificação dos alunos e a divisão do trabalho. Na classe aparece a condição social homogênea do grupo e um padrão de comportamento ligados a um enquadramento moral. O ar de respeito, de seriedade, de acuidade é bem presente, visto que nenhuma das crianças do desenho dá um sorriso. Pernas juntas e os braços estendidos.

A disposição das classes também se mantém em ordem. A professora na



frente demonstra hierarquia e todos olham para frente. Assim, ao se analisar a cultura escolar, percebe-se que a escola é responsável pela transmissão de parcela dessa cultura, e é nesse contexto que esse processo pressupõe a construção de normas, valores e expectativas de comportamento.

Segundo Souza (2006) essa separação expressava a uniformidade e os princípios de organização vigentes. Meninos permaneciam na parte da frente da sala de aula e meninas na parte de trás. Porém nas aulas de Desenho, isso às vezes se modificava, pois, os alunos nem sempre permaneciam na sala, mas sim, iam para o pátio desenhar, ou até mesmo em outros locais.

Já na segunda série, os desenhos deveriam ser mais elaborados, pois os alunos poderiam ser mais cobrados e, portanto, os objetivos específicos para a disciplina de Desenho eram: 1- Animar a criança para que usasse do desenho, modelagem e das artes aplicadas, como meios de expressar o pensamento. 2- Estimular a capacidade criadora, na composição decorativa. 3- Iniciar a criança na técnica indispensável à concretização do pensamento. 4- Oferecer oportunidade para a formação do senso artístico (BRASIL, 1939).

O mínimo essencial para passar de ano era que a criança ao final da segunda série fosse capaz de usar a capacidade de expressão gráfica na ilustração de histórias e lições, no desenho das coisas observadas nas excursões, das paisagens que cercam a escola, de animais e objetos; combinasse formas geométricas para compor frisos e painéis; usasse as cores primárias, complementares e secundárias na composição; modelasse, recortasse e encadernasse trabalhos com o auxílio da agulha (BRASIL, 1939).

Nos cadernos de Desenho da segunda série do aluno Erico, foram encontrados a presença das datas comemorativas, estereótipo, antropomorfismo e a presença da caneta vermelha.

Tabela 9- Caderno de Desenho da segunda série do aluno Erico-1

<b>Título do Desenho</b>	<b>Motivo Desenhado</b>
-	Casas, estrada, portão, árvores, céu e fumaça.
-	Casa, árvore, maçãs, casa e estrada.
-	Escrivaninha, cadeira, maleta, quadros, chão e lampião.
-	Coelho da Páscoa, mesa, ovos, quadro e cestinha.
Água	Índios, ocas, porco-espinho, árvores, cobra, peixes e rio.
-	Prédio, avião, pássaros, caminhões e estrada.
-	Ônibus, pessoas, malas, estrada, sol, céu, nuvens e morros.
-	Lago, aves, peixe, árvores e arbustos.
-	Ave gigante, árvores, grama e céu.
-	Bicicleta, balão, tambor e barco à vela.
-	Postes, fios, trem e trilho.
-	Navio, pássaros e mar.
-	Casas, edifícios, ruas e igreja.
-	Onça, índio, padre e árvores.
-	Jesuítas, índios, árvores, navio, mar e cruz.

Tabela 10- Caderno de Desenho da segunda série do aluno Erico-2

<b>Título do Desenho</b>	<b>Motivo Desenhado</b>
Na serra	Paisagem com casas, estrada, homem, balde, grama e morro.
No campo	Paisagem com estrada, árvores, montanhas, sol e cerca.
Fora do circo	Circo, bandeira, grama, rua e carro.
Na serra- Linha Brasil	Paisagem com casa, terra, arbustos e portão.
Praia de Ponta Grossa	Paisagem com grama, céu, nuvens, morro, arbustos e armazém.
Castelo brasileiro	Castelo e ponte.
Feliz Natal	Porta, janela, armário, árvore de Natal, Papai Noel, carrinho e bicicleta.

Nos cadernos de desenho de Luiz, foram encontrados 33 desenhos, os quais pode-se perceber a presença do estereótipo, bandeira do Brasil, casas e datas comemorativas.

Tabela 11- Caderno de Desenho da segunda série do aluno Luiz- 1

<b>Título do Desenho</b>	<b>Motivo Desenhado</b>
-	Casa, pássaros, nuvens sol, grama, flores e caminhos.
-	Casa, morro, céu e estrada.
-	Círculos.

-	Casa, bandeira do Brasil, chão e céu.
-	Tocha de fogo, grama e pessoa.
Bandeiras	Bandeiras de diversos países.
Quando carregaram o navio.	Pessoa, corda e âncora.
	Morro, índios, arco, flecha, cobra, poste e grama.
Viva São João	Árvore, fogueira, céu, pessoas, casa e balões.
	Sol
	Casa, cerca, pessoa e céu.
-	Árvore, carro, pessoas e rua.
-	Navios e água
-	Mapa do Brasil
-	Água, céu, navio e bandeiras do Brasil.
-	Barco e céu.
Edifício Ana	Prédio e grama.
Vamos embora de uma vez	Avião, navio, mar, ilha, canoa, remos, pessoas e mísseis.
-	Árvore, pessoas penduradas e escada.
Frigorífero Renner	Caminhão, caixas

Tabela 12- Caderno de Desenho da segunda série do aluno Luiz- 2

<b>Título do Desenho</b>	<b>Motivo Desenhado</b>
-	Morro, pessoa, sol, carro, bandeira de diversos países.

-	Barco.
Limól	Casa.
-	Oca, mesa e coelho.
Braniff	Avião, bandeira do Brasil.
-	Carretel.
-	Mapa do Brasil colorido.
-	Mapa do Brasil sem cor.
-	Navio, mar e avião.
-	Casa, bandeira do Brasil, cerca e árvore.
-	Rosa dos ventos.
Naja	Cobras, postes, grama e céu.
-	Barco e água.

Novamente apareceu a figura do coelho da Páscoa, desta vez muito mais sofisticado e com mais elementos, mas pode-se averiguar grande presença e importância das datas comemorativas na escola e ainda a utilização de estereótipos, pois os desenhos feitos são muito mais cópias de algo já existente, do que observações feitas. No desenho do Natal, percebemos que o mesmo possivelmente seja cópia de outro molde, pois a letra “z” está escrita de forma espelhada.



Figura 20- Desenho do Coelho e do Papai Noel encontrado no caderno de Desenho do aluno Erico - 1949.

Fonte: Acervo do Memorial



Figura 21- Desenho do Coelho encontrado no caderno de Desenho do aluno Luiz - 1952.

Fonte: Acervo do Memorial

O estereótipo é o desenho copiado, fora de toda a magia, de todo

entusiasmo e contexto. Como se fosse adequado, utilizar o mesmo desenho em diversas ocasiões, modificando apenas pequenas coisas, afinal ele se adequava por razões diferentes. Logo, o estereótipo é uma imagem sem cerimônia que pretende a consistência e ignora sua própria insistência (BARTHES, 1973). Assim como para o desenho, esperava-se que o aluno se tornasse apto a repetir o que lhe fosse pedido, sem questionar, sem contestar.

Da ação de fixar, inerente ao verbo “estereotipar”, o estereótipo torna-se coisa congelada; de coisa que se perpetua ele torna-se passível de perpetuação. Do ato de repetir, chega-se ao modelo, à forma congelada que se repete (STARFIELD, 1993; APUD, VIANNA, 1995).

De 1948 a 1955 era muito comum a professora desenhar algo no quadro e pedir para que os alunos reproduzissem a partir de moldes os seus desenhos. Os estereótipos deixavam os desenhos dos alunos no mesmo padrão, o que remetia a uma certa regra, porque tudo deveria estar no lugar. Logo, o desenho estava ligado ao belo, o qual necessitava padrões concretos e com traços bem feitos. Essa ideia está totalmente ligada a questões do que se esperava de um aluno daquela época, isto é, criar cidadãos aptos para o mercado de trabalho, cidadãos que necessitavam ser técnicos, pois realizavam trabalhos repetitivos.

Segundo Vianna (1987, 1995) os desenhos escolares brasileiros sempre estiveram ligados a estereotipia, porque genericamente guardam as mesmas características da conotação da palavra: são duros, fixos, imutáveis e reproduzíveis ao infinito.

Os desenhos brasileiros eram tão estereotipados, que em 1948 quando foi efetivada, em Milão uma Exposição Internacional de Arte Infantil, e dela participaram crianças de diversos continentes, o Brasil ficou de fora, pois, todos os trabalhos foram recusados, o motivo foi a falta de espontaneidade (MARTINS,

1998). Assim, fica claro que as crianças eram estimuladas a repetir modelos já previstos pelo professor.

De tal modo, os estereótipos incorporam o conceito de receber uma ideia pronta, cujos contornos são mais definidos e estruturados. Sobre essa questão, o escritor Sabino (1952), diz que os desenhos da época se atribuem pela cópia, porque ao homem é mais cômodo aceitá-las do que as produzir.

Em se tratando de desenhar, o aprender a ver é basal para que o sujeito abranja as analogias entre as coisas ou formas, e até mesmo entre o ver, o saber e o fazer. Esse caminho demanda da criança uma certa intervenção que não nasce de um simples olhar, mas de uma elaboração mental que implica das experiências e, por conseguinte, interações com o outro. Porém, como em 1940 estávamos vivemos em plena ditadura militar, era previsto que o aluno obedecesse e não fosse estimulado a ter liberdade nem no desenho. Portando ensinar a "ver" estava fora de cogitação. Neste sentido, a criança daquela época não era estimulada a criar, a pensar em novas maneiras de desenhar, mas sim, repetir. (MÈREDIEU, 1974)

Outro elemento a ser observado é a reprodução do corpo humano encimado por cabeça de animal. Esse fato era bastante corriqueiro, porque nos livros infantis costumavam e ainda costumam trazer animais dotados de predicados humanos, tais como: estilos, costumes, gesticulações e roupas que promovem a identificação da criança com os personagens (VIANNA, 1995, 1987)

O antropomorfismo, que é a ação de desenhar o corpo de pessoas com a cabeça de animal, ou vice e versa, ganhou força em meados dos anos 30 com o coelho Pierre Lapin criado em 1902 por Beatrix Potter. A partir daí, que se iniciou a reprodução destes desenhos na escola Brasileira. (VIANNA, 1995, 1987; PARMEGIANI, 1989)

Quanto a aparição das datas comemorativas, segundo a etimologia da palavra, comemorar é memorar, de tal modo, as festas comemorativas perpetram a lembrança de acontecimentos, ocorrências ou pessoas, por intercessão de um



cerimonial. Consequentemente, são ações memorativas. Entre as ações memorativas encontram-se nos documentos da escola, designadamente no calendário escolar, a presença da comemoração do São João e da Páscoa, desde 1930. Isso remete a elementos simbólicos ligados aos aspectos culturais de longa duração. Além delas, as comemorações cívicas de patriotismo ao querido país também eram presentes até o ano de 1961. Sendo comemorações tão importantes acabavam aparecendo ano a ano nos desenhos escolares.

O caderno escolar tem a função de revelar-se como mediador de aproximação do professor e do aluno, uma vez que encontramos neles a assinatura ou rubrica do professor, a nota do desenho, ou até mesmo, um elogio ou crítica para marcar que foi tomado conhecimento do trabalho do aluno. Nos cadernos analisados, nota-se também interversões da professora com caneta vermelha, marcas de correção, as quais podem ser avaliadas como uma configuração de alocação escrita que age como intercessor entre as tarefas do aluno sob supervisão da professora.

Nos desenhos encontram-se, além das notas, as seguintes frases:

- Bonito;
- Muito bonito;
- Mais bonito;
- Sabes fazer melhor;
- Que feio.

A cor vermelha pode ser vista como uma concordata feita socialmente e que é associada a atenção, ao erro e à instrução. Essa utilização da caneta revela a relação do poder de quem ensina, uma vez que não se consegue apagar o que está escrito. E por outro lado, a submissão de quem aprende, pois terá que refazer a tarefa.

Analisando a figura a seguir, percebe-se que quando o desenho não estava

de acordo com o que a professora esperava, a mesma colocava um ponto de interrogação de caneta vermelha, mostrando ao aluno que aquele desenho deveria ser refeito.



Figura 22- Desenho de uma ave de tamanho desproporcional; encontrado no caderno de Desenho do aluno Erico - 1949.

Fonte: Acervo do Memorial

No desenho da figura 19, o ponto de interrogação foi posto pela professora, pois Erico desenhou uma ave maior do que as árvores, deixando o desenho desproporcional se fosse comparado com a realidade.

Essa desproporção tão flagrante entre o tamanho real e o figurado provavelmente é dependente do valor afetivo que esta criança determina para as coisas que desenha (COGNET, 2013). Isto é, para Erico o mais importante no desenho poderia ser a ave e não as árvores. Mas, como a desproporcionalidade não era bem vista, Erico teve que refazer seu trabalho, como mostra a figura 23, e desta vez obteve nota 10, pois, respeitou a regularidade de tamanhos.



Figura 23- Desenho de aves; encontrado no caderno de Desenho do aluno Erico - 1949.

Fonte: Acervo do Memorial

Perante a isso, é notório que as marcas de correção encontradas nos cadernos de Desenho do aluno Erico, conforme Lopes (2006), não são vistas como subsídios imparciais que assinalam somente acertos e erros, mas também como aprendizados discursivos que permeiam as escolas, suas conjunturas e as relações de ensino e de aprendizagem de quem ensina e de quem aprende.

Na terceira série do ensino primário os objetivos específicos para a disciplina de Desenho eram: 1-Continuar a estimular a criança, para que se servisse do desenho, do modelado e das artes aplicadas, como meio de expressão. 2- Procurar que adquirissem certa habilidade técnica nos trabalhos realizados, afim de que, com mais eficiência, conseguissem expressar os seus pensamentos. 3-Iniciar o desenho natural e que desenvolver a capacidade de apreciação da beleza (BRASIL, 1939).

O mínimo essencial para passar de ano era que a criança ao final do terceiro ano fosse capaz de ilustrar histórias, lições, cenas de família; desenhasse brinquedos, animais, figuras humanas, flores e frutas; empregasse as formas

geométricas e os desenhos do natural, como motivos, na decoração; usasse as cores e valores (BRASIL, 1939).

Sendo assim, nos cadernos de Desenho da terceira série do aluno Erico, foram encontrados 13 desenhos, os quais foram analisados os desenhos do natural.

Tabela 13- Caderno de Desenho da terceira série do aluno Erico- 1

<b>Título do Desenho</b>	<b>Motivo Desenhado</b>
Novo avião à jato	Avião, campo, morro.
Na serra, linha Brasil	Árvore, casa, arbusto.
Páscoa	Cerca, coelhos, ovos, casa, árvore, carroça, cavalo.
Uma canoa no rio Guaíba	Água, árvore, barco, corda.
Quando Pedro Álvares de Cabral manda seus marinheiros à terra.	Navio, mar e montanhas.
O farol da barra	Navio, mar, céu, casa, farol.
O ônibus chegando em linha Brasil	Árvores, pessoas, malas, ônibus.
—	Edifícios, rua, foguetes, fogos, balões.
Posições (pés, corpos, frente, lado, costas)	Corpos, pernas, pés.
Mineiro extraindo o carvão	Mina, casa, pessoa, carvão, lanterna, madeira.
Corte de uma mina de carvão	Caminhos, carrinhos, pessoas.
—	Árvores, casas, pessoa, balão de gás.
—	Árvores, pessoa.

No caderno de Luiz, em seus 15 desenhos, foi perceptível o desenho do natural e a iniciação do sombreado nas ilustrações.

Tabela 14- Caderno de Desenho da terceira série do aluno Luiz- 1

<b>Título do Desenho</b>	<b>Motivo Desenhado</b>
-	Simetria.
Desenho do natural	Mesa e pote.
Desenho do natural	Cenoura.
Paisagem	Árvores, chão, nuvens, estrada e arbusto.
-	Sol, bandeira do Brasil, carro, pessoas, tocha de fogo e rua.
-	Bandeira do Brasil.
-	Pato, lagoa, arbustos, sol e céu.
-	Ganso, pássaros, sol, lagoa, arbustos e céu.
-	Sol, bandeira do Brasil, carros, pessoas, tocha de fogo.
-	Coqueiro, sol, arbusto, flores e céu.
-	Bandeira do Brasil.
-	Árvores, grama e rua.
-	Coqueiros, cerca e portão.
-	As letras (de “a” à “j”)
-	As letras (de “k” à “t”)

Para o terceiro ano como era aconselhado que a iniciação do desenho fosse natural, acreditava-se que a criança seria capaz de desenhar outros assuntos ligados a outras disciplinas, como por exemplo: em Estudos Sociais, o desenho dos utensílios e ornamentos dos indígenas, o descobrimento do Brasil e o lago Guaíba de Porto Alegre. Em Estudos Naturais, as raízes, caules, folhas, flores e frutos. Em Português, a leitura do que aprendiam em sala para transpor no desenho. Em Matemática a iniciação da régua.

Nessa acepção, nota-se densamente que as disciplinas (Estudos Sociais, Estudos Naturais, Português e Matemática) dadas pela professora titular, estavam interligadas de forma interdisciplinar com a disciplina de Desenho.

De modo geral, a interdisciplinaridade, esforça os professores em integrar os conteúdos (BOCHNIAK, 1998), isto é, ao mesmo tempo em que envolve, as dessemelhantes áreas de conhecimento, une-as para instrumentar algo inovador, excedendo o pensar fragmentado. Pode ser também entendido como investigação devotada no experimento de superação do saber.

Desta maneira, quando as disciplinas trabalham juntamente com outras áreas do conhecimento fazem com que o trabalho tenha mais sentido para a construção do conhecimento do aluno. Através da interdisciplinaridade é possível expandir um acordo entre o período identificador de cada disciplina de conhecimento e o necessário corte diferenciador (PAVIANI, 2008).

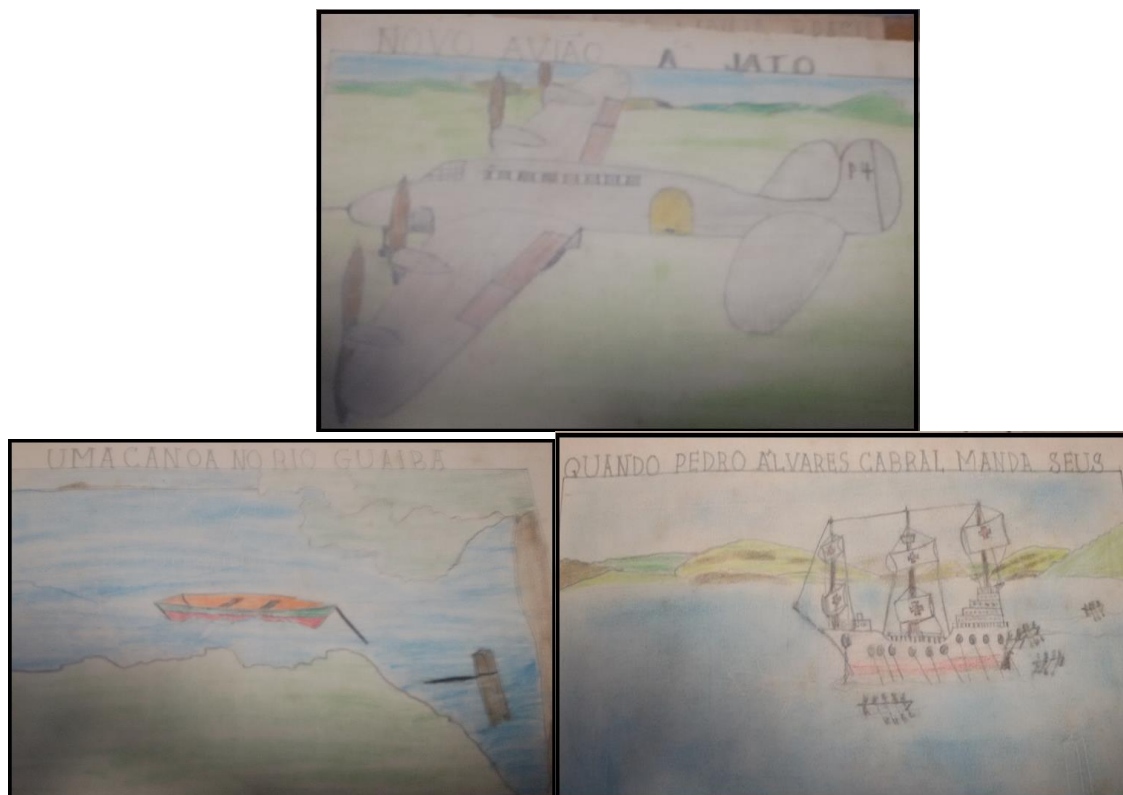


Figura 24- Desenhos com títulos, encontrados no caderno de Desenho do aluno Erico - 1949.

Fonte: Acervo do Memorial

Como toda expressão gráfica depende da qualidade da imagem visual fixada previamente, acreditava-se que desenharia bem, apenas aquele aluno que aprendesse a ver bem, daí a necessidade de o professor guiar o aluno na observação das proporções dos objetos, deformação aparente das formas, incidência de luz e tonalidades distintas. Para isso se suceder bem se condicionava a observação do natural (BRASIL, 1939).

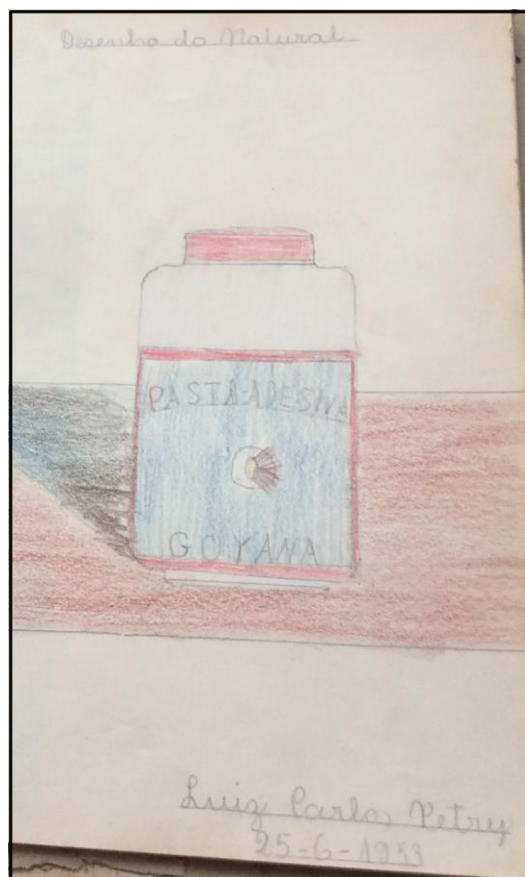


Figura 25- Desenho com títulos do natural, encontrados no caderno de Desenho do aluno Luiz - 1953.

Fonte: Acervo do Memorial

Nos desenhos a seguir podemos observar a zona urbana e da zona rural, conteúdos da disciplina de Estudos Sociais. No primeiro desenho predominam as casas e as ruas, tendo pouca vegetação. Já no segundo desenho podemos observar uma casa no campo, onde o que predomina é a natureza.



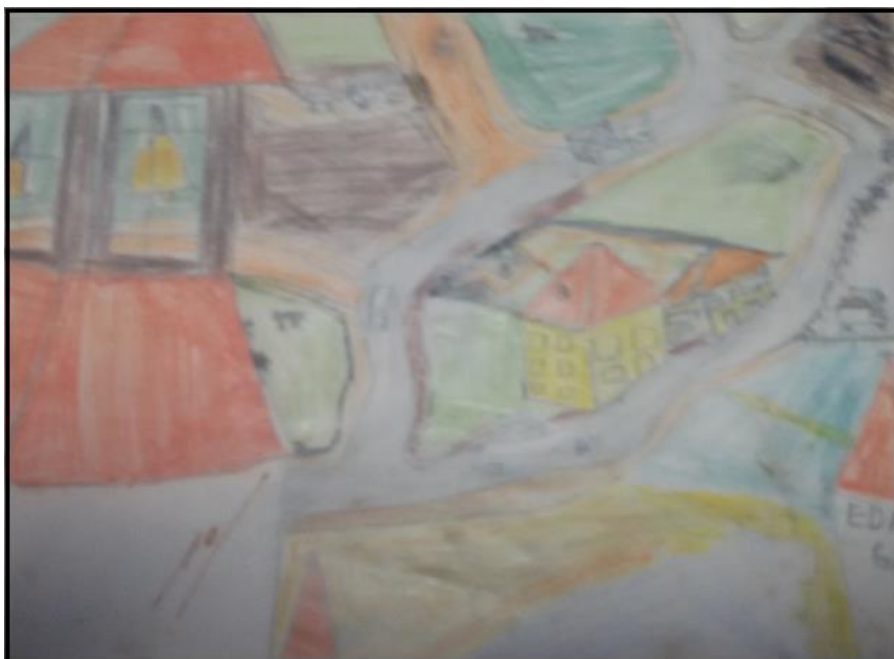


Figura 26- Desenhos com cenas do lar, encontrados no caderno de Desenho do aluno Erico - 1949.

Fonte: Acervo do Memorial

Ambas são casas, porém distintas pela localidade onde se encontram. Nos doze desenhos do caderno da terceira série de Erico, em cinco continham casas/edifícios, o que mostra grande relevância do motivo.

Para Royer (1989), o desenho da casa compõe um exemplo mais abstruso, e, contudo, mais abastado de definições. Como a casa é o marco que envolve corpos, ao desenhá-la despontam-se modalidades de sua pertença no mundo, ou seja, o desenho da casa é a adjacência mais carregada de afetividade, capaz de desencadear lembranças, sonhos, paixões: a casa da infância, a casa da família, a casa das férias, a casa dos sonhos, a casa de retiro, a última moradia. Cada casa tem seu aroma, caminhos e aberturas secretas, ambientes, retiros, alquimia, barulhos e sigilos.

Assim, a representação das casas através do desenho, torna-se muito importante nas aulas de artes, pois como elas acompanham os indivíduos ao longo da vida, acabam revelando um pouco sobre cada pessoa. Dessa forma, a criança na pesquisa de sua identidade desenha casas e deve ser estimulada a desenhá-las (ROYER, 1989).

Na quarta série do ensino primário os objetivos específicos para a disciplina de desenho eram: 1-Continuar os exercícios de perspectiva de observação iniciados na série anterior. 2-Estimular a capacidade criadora. 3- Levar a criança a procurar a beleza ao seu redor e a utilizar os conhecimentos de arte no embelezamento do lar, da escola e do seu meio. (BRASIL, 1939).

O mínimo essencial para passar de ano era que a criança ao final da quarta série fosse capaz de desenhar objetos comuns nas proporções devidas e com as deformações aparentes; ilustrar contos e lições; fazer desenho de paisagem, utilizando as observações referente à perspectiva e composições; empregar motivos da flora e fauna brasileira a serem utilizados em trabalhos em madeira, couro, tapeçaria, bordados, etc; empregar as cores e valores-graduação e modulação; apreciar obras de arte, especialmente, de autores brasileiros. (BRASIL, 1939)

Nos dois cadernos da quarta série, foram encontradas a presença das formas geométricas feitas com régua.

Tabela 15- Caderno de Desenho da quarta série do aluno Luiz- 1

<b>Título do Desenho</b>	<b>Motivo Desenhado</b>
-	Formas geométricas.
-	Desenho abstrato com régua.
-	Coelho e cenouras.
-	Cilindro e sequência de margaridas.
-	Casa, flores, arbustos, árvores e sol.
-	Banca de venda, pessoa, coelho, ovos, lixo, casca de banana e rua.
-	Paralelepípedos e linhas.
-	Flor, galho e folhas.
-	Quadrados.
-	Montanha e coqueiros.
-	Desenho abstrato com régua.
Sabatina de desenho	Quadrados.

Tabela 16- Caderno de Desenho da quarta série do aluno Luiz- 2

<b>Título do Desenho</b>	<b>Motivo Desenhado</b>
-	Sequência de cenouras e quadrados.

-	Cilindro e sequência de rosas.
-	Prédio, casa, coqueiro, céu, pássaros e chafariz.
-	Paralelepípedos e linhas.
-	Sequência de flores e triângulos.
-	Triângulo.
-	Relógio, mesa e cadeira.
-	Sequência de triângulos e linhas.
-	Sequência de triângulos, linhas e quadrados.
-	Sol, arbustos, montanhas e céu.
-	Cilindros e cone.
-	Desenho abstrato com linhas e quadrados.
-	Círculo e estrela com 6 pontas com régua.
-	Círculo e estrela com 5 pontas com régua.

Nota-se que os desenhos estão bastante aliados a Geometria. Prontamente, pode-se dizer que a arte usa a geometria para retratar a profundidade espacial de forma tridimensional e bidimensional, e também para trabalhar a proporção.

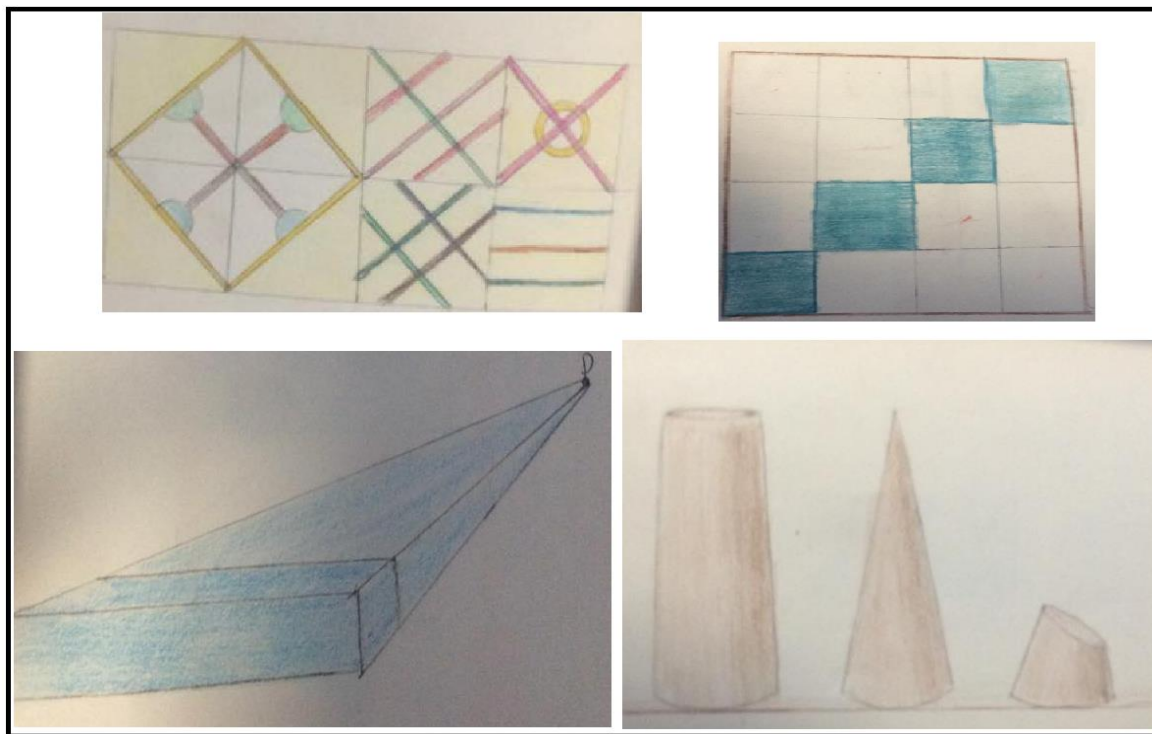


Figura 27- Desenhos feitos com a utilização da régua, encontrados no caderno de Desenho do aluno Luiz - 1954.

Fonte: Acervo do Memorial

Compreende-se que nos desenhos existe realmente uma articulação entre a disciplina de Desenho e a geometria, uma vez que, no processo criativo observado envolveu-se a interpretação e a representação pessoal do que foi aprendido nas aulas, bem como, a vivência do aluno através da linguagem plástica. Assim, é possível dizer que a interligação entre a geometria e o desenho nasceu mediante a leitura interpretativa do mundo, que possibilitou a expansão de ideias sobre a Matemática e o ensino da geometria (LOREZATO, 1995 APUD MANRIQUE, 2003).

Outro aspecto a ser visto é que como os desenhos eram feitos de lápis, se tinha a possibilidade da utilização da borracha. Nos cadernos analisados, principalmente nos primeiros desenhos, como a iniciação da régua era algo novo, o caderno mostra marcas de que alguns desenhos foram apagados para que

ficassem mais precisos.

Referente a isso, os autores Stern e Duquet (1961) discutem que a borracha é um utensílio de altruísmo. É conivente aos erros e acarreta o desagrado, a falta de deliberação, tão danosas para a inspiração. Interfere negativamente no seu desenvolvimento, e comove a certeza. Apesar do volvo do instrumento surtir na decorrência de causar confiança, a borracha acercar-se ao oposto, ao alterar o que se produziu. A possibilidade de apagar se transforma em compulsão de apagar.

Para a quinta série do ensino primário os objetivos específicos para a disciplina de Desenho eram destinados a concretizar tudo o que foi aprendido nos anos anteriores e aperfeiçoar o desenho cada vez mais (BRASIL, 1939), todavia, o que foi observado nos desenhos foi o estudo das cores, linhas e ângulos.

Tabela 17- Caderno de Desenho da quinta série do aluno Luiz- 1

<b>Título do Desenho</b>	<b>Motivo Desenhado</b>
	Desenho abstrato com linhas, quadrados e círculos.
Classificação das linhas	Linhas retas, linhas curvas, linha poligonal, linha sinuosa, linha mista e linha espiral.
Aplicação de linhas	Patos, números e letras.
Exercício de linhas curvas e espirais	Linhas.
-	Números que formam desenhos.
-	Números que formam desenhos.
-	Números que formam desenhos.
Posição horizontal	Linhas.

Relação das linhas	Linhas, balão, bola e letras.
Linhas divergentes	Linhas.
Aplicação	Cercas e ruas.
Grau	Régua e ângulos.
	Ângulos.
Ângulo reto	Linhas e ângulos.
Ângulo quanto a forma retilínea	Linhas.
	Faca, martelo, foice, árvore, casa, montanha.
	Casas, ruas e árvores.
Triângulo	Triângulos.
Triângulo	Triângulos e gráfico dos triângulos.
Estudo das cores	Diagrama das cores.
Estrela dos pintores	Cores primárias e secundárias.
Espectro solar	Disco de Newton.
Arco íris	Arco íris.
Cores Frias	Paisagem com árvores, céu, arbustos e água.
Circunferências	Círculos, barco, água, céu, montanha e céu.

Nesta série, a complexidade da disciplina aumenta bastante, pois nos cadernos encontra-se muitas explicações e poucos desenhos. Os desenhos encontrados sempre estão vinculados com as explicações.

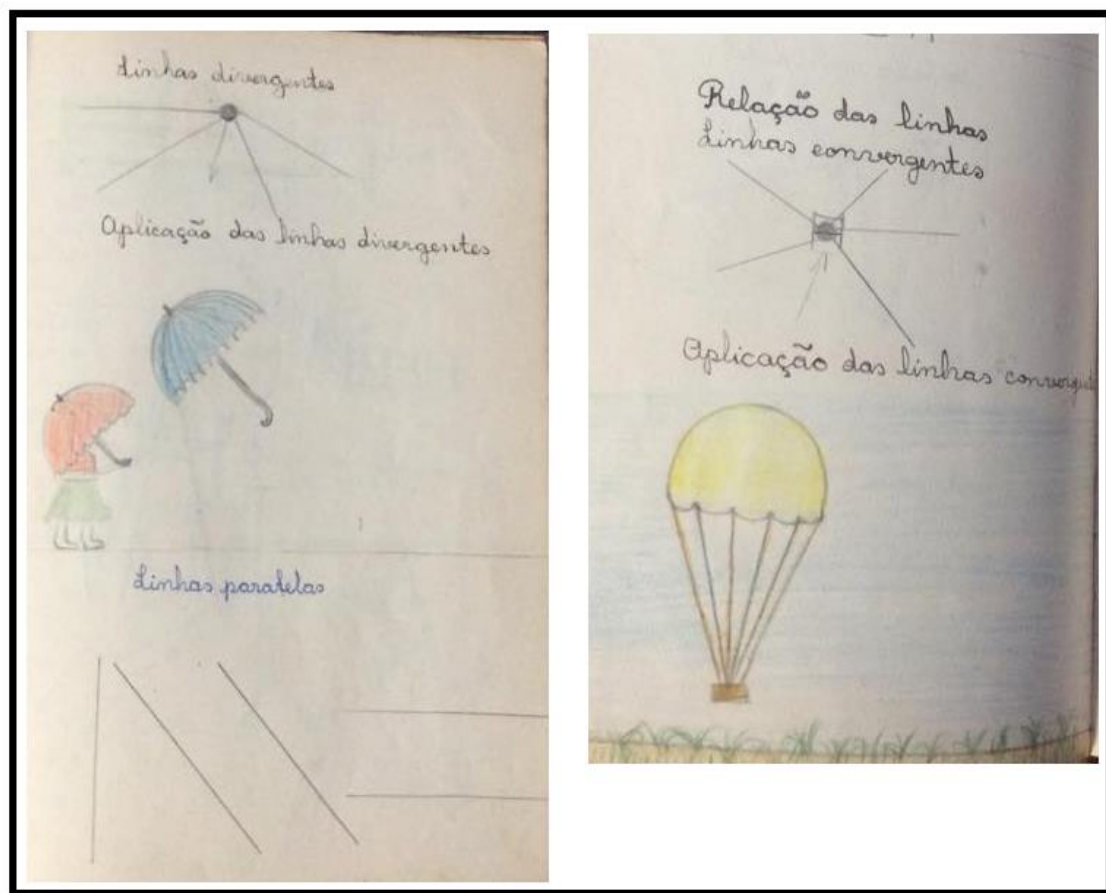


Figura 28- Desenhos vinculados com as explicações, encontrados no caderno do aluno Luiz - 1955.

Fonte: Acervo do Memorial

Muitos dos desenhos são indutivos, ou seja, a professora dava uma linha inicial e os alunos a seguiram para realizarem desenhos estereotipados de patos, gatos, ratos, entre outros. Esta era uma metodologia adotada para que os alunos aprendessem a desenhar.

Isso ocorria para que o desenho mantivesse um padrão. Padrão esse, que era conservador, que não utilizava o pensamento criador, já que preferia dilatar o que já conhecia, ao invés de criar um novo desenho (KNELLER, 1976).



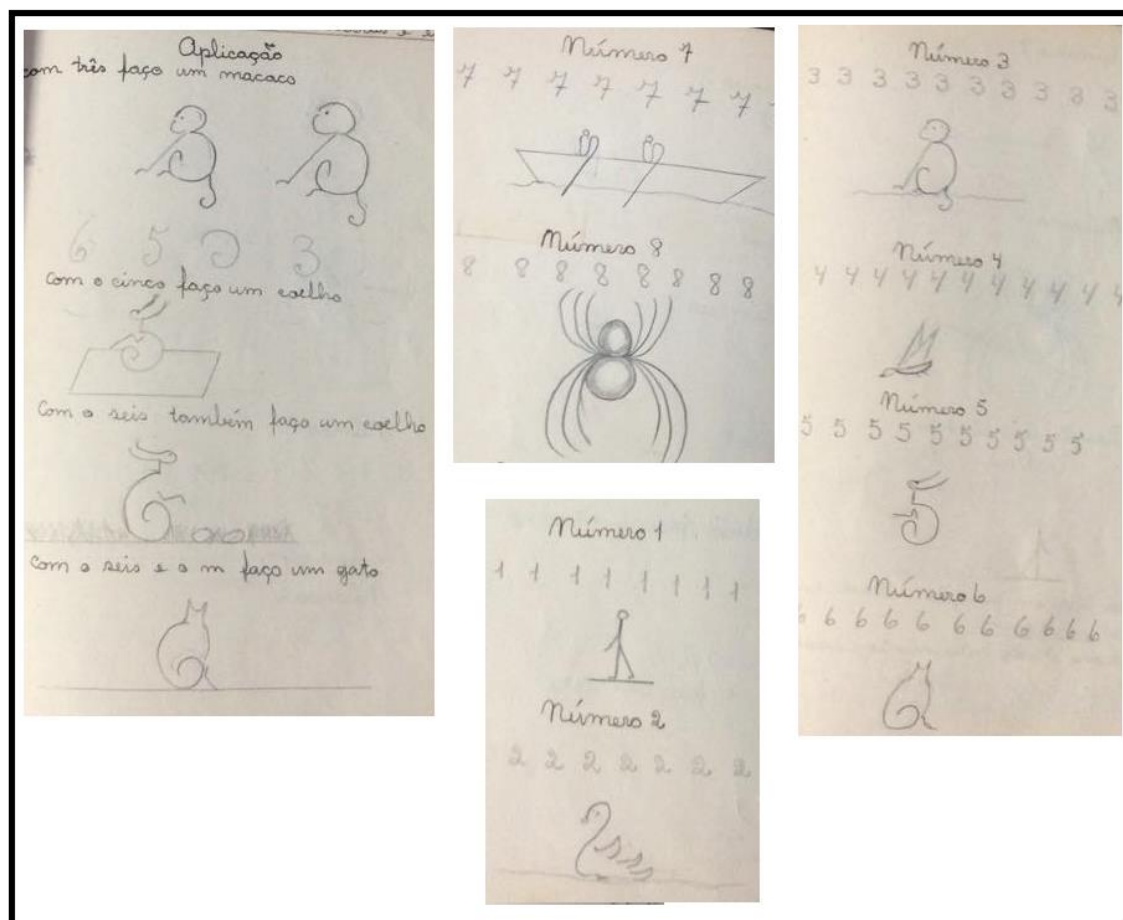


Figura 29- Desenhos indutivos, encontrados no caderno do aluno Luiz - 1955.

Fonte: Acervo do Memorial

Referente a todos os cadernos de desenho de Erico e Luiz, desde a primeira série até a quinta série, observa-se que apesar de toda coletividade que eles proporcionam para a análise, eles também conseguem explicar sinais individuais de quem o utilizou, (OLIVEIRA, 2008) por exemplo, quando eles escolheram os desenhos que iriam realizar, quando escolheram a cor que os pintariam, eles estavam colocando suas marcas e suas preferencias, demonstrando um pouco de como são (GRINSPUN, 2008). E ainda que a maioria dos desenhos que estão nos cadernos não foram ideias principiantes de Erico ou de Luiz, mas

sim, solicitados pela professora, ao se prontarem em frente a este material imprimem nele suas marcas, sendo autores de suas obras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O método historiográfico alude uma tarefa de transformação de documentos, dados e vestígios em cultura, de que a história amortiza a destreza de práticas e de técnicas. De tal modo, essa pesquisa que buscou analisar os cadernos da disciplina de Desenho de 1948 a 1955, versou, especialmente, em modificar o dado, isto é: o documento em texto escrito. É importante ressaltar que esse trabalho incluiu a natureza humana que vai se modificando conforme se instituem conexões entre a socialização da natureza e a materialização das relações sociais. (CERTEAU, 1982)

Sendo assim, a pesquisa também buscou investigar o uso e o sentido atribuídos pelas crianças aos seus cadernos escolares de Desenho. Compete notar que foram analisados cadernos de dois alunos do ensino primário do Colégio Farroupilha. A primeira etapa desta pesquisa foi a investigação bibliográfica e documental. Após, foi feito o cruzamento entre a teoria e a prática, e por fim, aqui estou relatando as considerações finais.

Prontamente, o trabalho desta pesquisa não se ateve a produzir documentos e textos em uma nova linguagem. Isso aconteceu, porque ao realizar essa pesquisa houve um diálogo fiel do presente com o passado, e o fruto dessa conversação incidiu na modificação de artefatos correspondentes da cultura. Ou seja, o historiador, no caso eu, (Évelin Albert), incorporei a natureza à cultura, onde a realidade foi apreendida enquanto atividade humana e enquanto prática. (CERTEAU, 1982)

Deste modo, investigar as práticas educativas do passado, transformou-se em um lugar de interesse e de prazer, pois o passado foi se revelando com práticas que ainda presencio hoje em sala de aula, isto é, foi uma ficção do presente, onde o real inscreveu-se no discurso historiográfico, provendo determinações de um lugar. Um começo anterior no tempo explicou o presente, pois a atualidade foi o seu começo real.

Portanto, uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente (CERTEAU, 1982). Assim, ao escrever essa monografia, tive que colocar percepções minhas, uma vez que, dependi de um sistema de alusão, sendo este, jazido de uma filosofia subentendida como privada, que se incutiu de crítica, remetendo-se à subjetividade. Logo, acabei articulando com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural.

De tal modo, a abrangência e análise destes cadernos analisados de 1948 a 1955, bem como a atribuição de significado ao que aconteceu naquelas aulas de Desenho, dependeram do espaço-tempo, por isso, foi de suma valia saber, por exemplo, como a sociedade daquela época funcionava, pois, a articulação da história com um lugar é a condição de uma análise da sociedade.

Nesse marco, a análise dos cadernos escolares que são uma das ferramentas didáticas corriqueiramente empregadas nas instituições escolares, foi feita a partir de uma análise e de uma visão que tive sobre o estudo que fiz. Com o passar do tempo essas concepções e afirmações parciais poderão ser consagradas, reafirmadas, reutilizadas, superadas ou até não serem aceitas como verdades absolutas, mas o que pesquisei e constatei é hoje uma verdade!

Os cadernos, por serem dados de pesquisa, vinculam em suas folhas metodologias de trabalho e de ensino empregados ao longo dos anos, e convém para restaurar um caminho de ensino e aprendizagem da cultura escolar (BARUM e PERES, 2010).

Apreciar e analisar os cadernos da disciplina de Desenho de 1948 a 1955 foi redescobrir a instituição a qual trabalho, o Colégio Farroupilha, através de práticas educativas que ocorreram no passado. Além disso, permitiu-me apreender, a partir da explanação dos dados, a ponderação acerca de como a composição organizacional do artifício escolar autentica o conhecimento escolar e colabora espontaneamente com a constituição de denodos e condutas a serem seguidos pelos alunos.

Através dos cadernos analisados, foi possível identificar alguns apreços comuns entre eles, tais como: a disciplina, o controle, o capricho ao desenhar e escrever, os desenhos estereotipados e copiados, a presença da demonstração de amor à pátria querida, a hierarquia, as marcas de correções feitas pelo professor, a perfeição dos desenhos, e pôr fim, a sua potencialidade para a pesquisa.

Logo, observei que o caderno não se enquadrava apenas como apoio anatômico, mas sim, muito mais do que isso, era ele quem atuava como dinamizador da sala de aula. Pude perceber que os cadernos traziam consigo normas e rituais que expressavam valores da escola, bem como da professora.

Os cadernos, desde os primórdios, permaneceram conexos ao domínio hierárquico nas escolas. O escolanovismo, que ressaltou o uso dos cadernos escolares, queria que eles tivessem um protótipo, a partir de qualquer exemplar, do que era trabalhado, pois assim seria mais fácil, o diretor da escola estar por dentro do que seria ensinado em cada série.

Na escola em que se realizou a pesquisa, tal controle também se apresentava, pois, nos distintos cadernos encontramos marcas de caneta, onde a professora atribuía nota para o aluno, ou então, escrevia se o trabalho apresentado estava bonito ou feio. A questão da autocorreção também é evidenciada nos cadernos dos alunos e estas eram feitas a partir do que o professor queria que fosse feito. Os signos empregados nas correções dos cadernos trazem à tona que esperava-se que o aluno desenhasse o que era ensinado, a partir de moldes prontos e não de observações feitas. Até mesmo o desenho do natural não era feito de observações reais, mas sim, de memórias de objetos e paisagens que os alunos tinham na memória, ou que a professora sugeria no quadro.

Sendo assim, delibero que o estudo de cadernos escolares acena, às práticas discursivas escolares, onde é possível partilhar que os cadernos escolares, bem como, os desenhos contidos dentro deles, são representações de

produções da escola e do professor que registram uma acurada concepção discursiva submersa na conjuntura institucional pedagógica.

A partir de orientações da direção, ou não, as marcas deixadas pela professora nos cadernos se consolidam em subsídios que tributam, afim de esboçar e apresentar o professor. Palavras e marcações se fazem presentes na narrativa da escola, e por isso, professores e alunos concretizam a lembrança que aloca mediante ao discurso das marcas de correção e de avaliação (LOPES, 2006, GVIRTZ, 1999).

Os cadernos proporcionam a vigilância e o controle, fazendo com que os indivíduos que o utilizam sejam controlados pelo professor (FOUCAULT, 1987). Através do caderno o professor consegue enxergar a produção feita pelos alunos e avaliar, pois, a partir deles, é plausível identificar o que foi e o que não foi efetivado, se foi feito com capricho ou não, quais foram as dificuldades e facilidades para desenhar e se houveram erros e acertos. Os ajustes feitos nos desenhos e o uso da borracha também consentem marcas que podem ser localizadas.

O caderno por ser fonte de informações permitiu ao professor decretar presunções atinentes à aprendizagem, e ao mesmo tempo concernentes à personalidade do aluno, e a maneira como estes se relacionam com o saber e com a escola (JACQUES, 2011). Nos trabalhos escolares de Desenho, pude perceber que não era exigido grandes habilidades de raciocínio e observação, mas sim, os desenhos feitos eram produção de cópia ou reprodução de moldes de desenhos prontos, afinal o professor visava preparar o aluno para saber reproduzir conceitos no trabalho.

Apreende-se então, que durante 1948 a 1955 a disciplina de Desenho consistia como preparação para o trabalho em fábricas e serviços artesanais, isso porque nas aulas de Desenho valorizavam o traço, os contornos, a cópia e a repetição (NASCIMENTO, 1999).

Confirmando com as ideias de Faria (1988), Chartier (2002) e Lopes (2006), apreende-se que ao longo do tempo fica evidente a predominância das prestezas de cópia nos cadernos escolares. Isso de fato, faz com que muitas agilidades não alcancem um significado para o aluno por incidirem em atividades desvinculadas do contexto real.

Semblantes, tais como: organização, legibilidade, traçado da letra e clareza no desenho, são exercícios expressivos trabalhados e avaliados pelos professores. O capricho e a perfeição nos desenhos também eram duramente controlados (JACQUES, 2011).

Corroborando com isso, Foucault (1997), explana que as escolas do passado eram disciplinares e abroilhavam uma tramaria de autoridade que trabalhava como uma lupa da conduta, pois aperfeiçoavam em torno dos homens um dispositivo de observação, de assentamento e de exercício.

Também pode-se notar que os desenhos eram contextualizados com outras disciplinas produzindo uma intercontextualidade, a partir da qual a escola se constitui e decompõe as datas comemorativas, cívicas e as homenagens à personalidades célebres.

Justamente por esta ocorrência, foram encontrados muitos desenhos estereotipados, sempre os mesmos, ano a ano sendo repetidos. A cada ano eles recebiam mais elementos, em uma perspectiva de “melhoramento”. Nessa tendência a humanização das imagens, ao animismo e ao antropomorfismo foi notória. Afinal, isso beneficiava a manifestação e a sujeição de desenhos-clichês, de desenhos estereotipados tanto na demonstração gráfica dos professores quanto na das crianças.

Nos desenhos observados, pude perceber que a maioria deles parte de cópia de objetos, figuras, quadros, ou até mesmo da imaginação de como era o natural. Logo, a função de desenvolver o imaginário dos alunos permanece intensamente lesada por esta concepção tão pragmática da imagem. Isso porque, a imagem não era utilizada para idealizar, mentalizar, imaginar, mas sim, acabou

por fazer concordância com uma pedagogia tradicional, pois não foi trampolim para as fantasias e devaneios, apenas diagnóstico e categorização do mundo.

A partir disso, noto que esses alunos faziam uma análise de objetos ou outros materiais para desenharem, e ao mesmo tempo uma síntese. Isto é, eles não reproduziam fotograficamente a realidade, contudo não exibiam um realismo da imagem.

As composições feitas nos desenhos representam uma linearidade sobre um padrão comum previamente estabelecido pela professora, sendo assim, a maioria dos desenhos analisados partem de modelos e de ensinamentos do docente. Assim, admite-se que a liberdade dos alunos repousa na suposição de que em qualquer situação já existia uma regra consagrada. Quem não a cumprisse não corresponderia a expectativa do que era esperado e enfrentaria uma nova situação criada pelo exercício do pensamento independente, ou seja, refaria a tarefa.

Apesar disso, foi notório que nos cadernos da primeira, segunda e terceira série, os desenhos analisados foram contextualizados com as tarefas trabalhadas em aula. Os cadernos de desenho da quarta e quinta série apresentam conteúdos de geometria, como por exemplo: ângulos, figuras geométricas e o estudo das cores. Nesses cadernos das últimas duas séries do ensino primário, a representação era feita com jogos de sombras e tonalidades de cor, visando obter a representação mais clara do que era desenhado.

Pode-se dizer assim, que as aulas da disciplina de Desenho de 1948 a 1955 destinavam-se a programas de desenho do natural, desenho decorativo e desenho geométrico, em que eram centradas as representações convencionais de imagens e os conteúdos eram bem discriminados, abrangendo noções de proporção, perspectiva, construções geométricas, composição, esquemas de luz e sombra. Também, era dada muita ênfase para o belo e tudo deveria ser feito o mais perfeito possível, sendo uma técnica para alcançar a perfeição, a cópia e a repetição (FERRAZ e FUSARI, 1993).



Logo, o que era ensinado nas aulas de Desenho de 1948 a 1955 do ensino primário do Colégio Farroupilha, estava de acordo com o Decreto nº 8020, de 29 de novembro de 1939, pois ensinava a desenvolver a capacidade de expressão gráfica, levando o aluno a adquirir técnicas indispensáveis à concretização do pensamento e formar o seu senso estético, que estava diretamente ligado com a estética do belo.

Os desenhos analisados seguem a teoria da estética mimética, pois demonstram o esforço e a dedicação dos alunos para que os desenhos fossem representados da melhor forma possível, afinal eles eram avaliados pela professora. A avaliação dessas aulas era feita através da estética dos desenhos, se estavam de acordo com o que foi proposto o aluno adquiria uma boa nota, caso contrário, era descontado na sua nota, ou até mesmo, deveria refazer o desenho. Trimestralmente, através do boletim, era mencionada uma nota para a disciplina de Desenho.

Enfim, o aspecto comprimido nos desenhos é a confissão da ordem escolar. Logo, pode-se perceber que a escola é o espaço da ordem, da obediência, do silêncio e da disciplina, cuja reprodução é confirmada nos cadernos de Desenho representadas neste trabalho.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉS, Maria Del Mar Del Pozo; ZAMORA, Sara Ramos. **Representações da escola e da cultura escolar nos cadernos infantis (Espanha, 1922-1942)**. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio . **Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita**. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **O ensino da arte e sua história**. São Paulo: MAC/USP. 1990.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: conflitos / acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BARTHES, Roland et alii. **Análise estrutural da narrativa: pesquisas semiológicas**. Trad.: M<sup>a</sup> Zélia B. Pinto. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

BASTOS, M.H.C. JACQUES, A. R. **Cartinhas à diretora. Escrita epistolar dos alunos do curso primário do Colégio Farroupilha (Porto Alegre/RS 1948-1966)**. In: Anais do XVII Encontro Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação. Santa Maria: UFSM, 2011.

BASTOS, M.H.C; STEPHANOU, M. **Traçar letras, números e palavras. Caligrafar gestos da escrita e da vida**. In: MIGNOT, Ana Chritina Venâncio

(Org). Não me esqueças num canto qualquer. 1 ed. Rio de Janeiro: Laboratório Educação e Imagem, 2008, V1.

BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni. **Liturgia da memória escolar - Memorial do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha (2002)**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 49-76 jan./jun. 2014.

BASTOS, Maria Helena Camara; LEMOS, Elizandra Ambrosio; BUSNELLO, Fernanda. **A pedagogia da ilustração: uma face do impresso**. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Culturas escolares, saberes, práticas educativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

BELHOSTE, B., Gispert, H., & Hulin, N. **Les sciences au lycée. Un siècle de réformes des mathématiques et de la physique en France et à l'étranger**. Paris: Librairie Vuibert – INRP, 1996.

BIASOLI, Carmem Lúcia. **A formação do professor de arte: do ensaio à encenação**. São Paulo: Papirus, 1999.

BITTENCOURT, C. M. F. **Disciplinas escolares: história e pesquisa**. In: OLIVEIRA, M. A. T.; RANZI, S. M. F. (Org.). **História das disciplinas escolares: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BOCHNIAK, Regina. **Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola**. 2 Edição. Editora Loyola. São Paulo, 1998.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J.-C. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes, 1999. (Publicado originalmente em francês, 1968).

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2. ed. 1982. (Publicado originalmente em francês, 1970).

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Les héritiers: les étudiants et la culture**. Paris: Minuit, 1985. (Publicado originalmente em francês, 1964)

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa, Difel. 1989.

BRASIL, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 8020, de 29 de novembro de 1939**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 29 NOV. 1939.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Brasília: MEC/SEF, 1971.

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Revista Brasileira de Educação, v.13, n. 37, 2008b.

CANDAU, V. M. **A diferença está no chão da escola.** In: Anais IV Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008a.

CANDIDO, Antonio. **A estrutura da escola.** In: PEREIRA, Luiz, FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade.* São Paulo: Nacional, 1964.

CARVALHO, M. M. C. **Por uma história cultural dos saberes pedagógicos.** In: SOUZA, C. P. de; CATANI, D. B. (Orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente.** São Paulo: Escrituras Editoras, 1998.

CARVALHO, M. M. C. **Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas.** In: FREITAS, M. C. de (Org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1997.

CARVALHO, M. M. C. **Saber teórico/saber escolar: perspectiva de pesquisa no campo da história cultural.** São Paulo: FEUSP, 1991.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHARTIER, Anne-Marie **Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária**. Revista Brasileira da História da Educação. Nº 3, 2002.

CHARTIER, Roger. **“O mundo como representação”**. Tradução: Andréa Daher e Zenir Campos Reis. Estudos Avançados, São Paulo, vol. 5, n. 11, 1991.

CHERVEL, A. **L'histoire des disciplines scolaires**. Réflexions sur un domaine de recherche. Histoire de l'Education, 1988.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

COGNET, Georges. **Compreender e Interpretar Desenhos Infantis**. Vozes, 2013.

Correia, A. C. **A alquimia curricular como campo de pesquisa histórico e sociológico**. 1ª ed. Lisboa: Educa, 2000.

DUBORGEL, Bruno. **Imaginário e Pedagogia**. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção Horizontes Pedagógicos, 1992.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica.** In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

FARIA, Vitória Líbia Barreto. **No caderno da criança o retrato da escola.** Belo Horizonte: PG em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1988.

FEBVRE, Lucien. **Ce grand personnage historique? L'école primaire.** Annales de Histoire Sociale. N. 1, 1945.

FERNANDES, Rogério. **Um marco no território da criança: o caderno escolar.** In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita.** Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

FERRAZ, M H C. de T.; FUSARI, M.F de R. **Arte na Educação Escolar.** São Paulo: Cortez, 1993.

FLORES, C. R. **Olhar, saber, representar: sobre a representação em perspectiva.** São Paulo: Musa, 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. **Dois pontos de vista opostos sobre a escola e a cultura: Williams e Bantock.** In: FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 5ª ed. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRANKLIN, B. M. **La historia del currículum en Estados Unidos**. Status y agenda de investigación. Revista de Educación, n. 295, 1991.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e, FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GOMBRICH, E. H. **História da Arte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1979.

GOMES, Nilma L.; GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica: 2002.

Goodson, I. **School subjects and curriculum change. Cases studies in curriculum history**. London: Croom Helm, 1983.



Goodson, I. **School subjects and curriculum change. Studies in curriculum history.** Washington & London: The Falmer Press, 1993.

Goodson, I. F. **La construcción social del currículum. Posibilidades y âmbitos de investigación de la historia del currículum.** Revista de Educación, nº 295, 1991.

GRENDDEL, Marlene Terezinha. **De como a didatização separa a aprendizagem histórica do seu objeto: um estudo a partir da análise de cadernos escolares.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2009.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (org.). **A Prática dos Orientadores Educacionais.** São Paulo: Cortez, 2008.

GVIRTZ, Silvina. **Del curriculum prescripto al curriculum enseñado: Una mirada a los cuadernos de clase.** Buenos Aires: Eudeba, 1997.

GVIRTZ, Silvina. **El discurso escolar através de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970.** Buenos Aires: Eudeba, 1999.

GVIRTZ, Silvina; LARRONDO, Marina. **Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem.** In: MIGNOT, Ana Cristina Venancio (org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita.** Rio de Janeiro: Uerj, 2008.

HOFMEISTER FILHO, Carlos. **Colégio Farroupilha: 100 anos de pioneirismo.** Porto Alegre: Paloti, 1986.

IZQUIERDO, I. **A arte de esquecer**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.

JACQUES, Alice Rigoni. **As marcas de correção em cadernos escolares do curso primário do Colégio Farroupilha/RS – 1948/1958**. Monografia de Mestrado, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), 2011.

Julia, D. **Construcción de las disciplinas escolares en Europa**. In J. Ruiz Berrio (Ed.), **La cultura escolar de Europa. Tendências históricas emergentes**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S. L, 2000.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, nº 1, 2001.

JULIA, Dominique . **La culture scolaire comme objet historique**. Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives. Paedagogica Historica, supplementary series, v. I, 1995.

JULIA, Dominique. **Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação**. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO. Elisabete. (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

KINCHELOE, J. L. Introdução. In Goodson, I. F. **O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo** (Jorge Ávila de Lima, Trans.). Porto: Porto Editora. 2001.

KLIEBARD, Herbert M. **The struggle for the american curriculum: 1893- 1958.** Nova York: Routledge, 1986.

KNELLER, George F. **Arte e ciência da criatividade.** São Paulo: Ibrasa , 1976.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LOPES, Isa Cristina da Rocha. **Cadernos escolares: memória e discurso em marcas de correção.** Rio de Janeiro: PG em memória social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, 2006.

LORENZATO, Sérgio. **Por que não ensinar Geometria?** A Educação Matemática em Revista, São Paulo, n. 4, 1995.

MARTÍNEZ, P. L. M. **La modernización de la cultura material de la escuela pública em España, 1882-1936.** In: BENITO, A. E. (Org.). **La cultura material de la escuela – en el centenário de la Junta para la Ampliacion de Estudios, 1907-2007.** Berlanga de Duero, Soria, 2007.

MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M.Terezinha Telles. **Didática do Ensino de arte: A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil.** São Paulo: Cultrix, 1974.

MIGNOT, Ana Chrystina V. **Um objeto quase invisível**. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio . **Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita**. Rio de Janeiro: edUERJ,2008.

MIGNOT, Ana Crystina; BASTOS, Maria Helena; CUNHA, Maria Teresa S. (Org.) **Refúgios do Eu: educação, história, escrita autobiográfica**. Florianópolis: Mulheres, 2000.

MOGARRO, Maria João. **A formação de professores no Portugal contemporâneo - a Escola do Magistério Primário de Portalegre**. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa/ Universidade da Extremadura, 2 volumes, 2001.

MOLERO PINTADO, A. **La Institución Libre de Enseñanza. Um proyecto de reforma pedagógica** . Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

MUNAKATA, Kazumi. **Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das ideias à materialidade**. In: Historia de las ideas, actores y instituciones educativas. Memória del VI Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. San Luis Potosí, 2003.

NASCIMENTO, R. A. **A função do desenho na educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade de São Paulo, Marília, São Paulo, 1999.

NÓVOA, A. **Histoire & comparaison (Essais sur l'éducation)**. Lisbonne: Educa, 1998.

NÓVOA, A. **Notas de apresentação**. In: **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

NÓVOA, Antônio (org.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Portugal: Edições Dom Quixote, 1999.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Aprendendo com os cadernos escolares: sujeitos, subjetividades e práticas sociais cotidianas na escola**. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio . **Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita**. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

OSINSKY, Dulce. **Arte, história, e ensino: uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2001.

PARMEGIANI, Claude-Anne. **Les petits français illustrés - 1860-1940**. Paris: Cercle de la Librairie, 1989.

PAULILO, Maria Ignez. **Trabalho familiar: uma categoria esquecida de análise**. Revista Estudos Feministas/ Universidade Federal de Santa Catarina, v.12, n.1, 2004.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2. ed. Caixas do Sul: Educs, 2008.

PERES, Eliane & BARUM, S. T. **O ditado escolar sob o enfoque histórico: um estudo a partir de cadernos de crianças em processo de alfabetização (1943-2007).** In: 14º Encontro da ASPHE - Associação Sul-riograndense de Pesquisadores em História da Educação, 2008, Pelotas. Anais do 14º Encontro da ASPHE. Pelotas: UFPel, v. 1, 2008.

PERES, Eliane. **Um estudo da história da alfabetização através de cadernos escolares (1943- 2010).** Cadernos de História da Educação, v. 11, n. 1, jan./jun. 2012.

PINEAU, Pablo. **Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad.** Revista de Estudios del Curriculum, Barcelona/Espanha, v. 2, nº 1, 1999.

PROENÇA, Graça. **História da Arte.** SP: Ática, 2009.

ROYER, J. **Le dessin d'une maison : image de l'adaptation sociale de l'enfant.** France: EAP Editions, 1989.

SABINO, Fernando Tavares. **Lugares-comuns.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1952.

SANTOS, Anabela Almeida Costa e. **Aprendendo a usar cadernos: um caminho necessário para a inserção na cultura escolar.** In: MIGNOT, Ana

Chrystina Venâncio . **Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita**. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

SANTOS, Anabela Almeida Costa e. **Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTOS, José Luis dos. **O que é cultura**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SANTOS, Vera Mendes. **O nascimento dos cadernos escolares: um dispositivo de muitas faces**. 2002. Dissertação. Mestrado em Educação e Cultura. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2002.

SILVA, Fabiany de Cássia T. **As relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

SOARES, C. P. **Uma abordagem histórica e científica das técnicas de representação gráfica**. Curitiba: UFPR, 2007.

SOUZA, Mariana Venafre Pereira de. **Lá, na última página do caderno escolar... práticas de letramento 'não autorizadas'**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

SOUZA, Rita de Cássia de. **“Não premiarás, não castigarás, não ralharás...”:** dispositivos disciplinares em Grupos Escolares de Belo Horizonte (1925-1955). Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da Pátria: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976).** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

STARFIELD, Penny. **Le stéréotype au cinema: le cinema américain de 1967 a 1977.** (Thèse de doctorat) Université Paris VII, Paris, 1993.

STERN, A.; DUQUET, P. **Del dibujo espontáneo a las técnicas gráficas.** Buenos Aires: Kapelusz, 1961.

TELLES, Leandro. **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha 1858/1974.** Porto Alegre: ABE, 1974.

TRINCHÃO, G. M. C. **O desenho como objeto de ensino: história de uma disciplina a partir dos livros didáticos luso-brasileiros oitocentistas.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil. 2008.

VALENTE, W. R. **Uma história da matemática escolar no Brasil: 1730-1930.** 2. ed. São Paulo: Annablume, 2007.



VIANNA, Maria Letícia Rauen. **Das “idéés reçues” francesas aos desenhos recebidos brasileiros.** Revista Tuiuti Ciência e Cultura, Curitiba, v. 11, 1999a.

VIANNA, Maria Letícia Rauen. **Desenhos estereotipados oferecidos às crianças por seus professores.** Comunicação apresentada no Festival Latino-Americano de Arte e Cultura. Brasília, 1987.

VIANNA, Maria Letícia Rauen. **Desenhos estereotipados: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal?** Advir, Rio de Janeiro, n. 5, 1995.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares: estudo sobre as práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX).** Campinas: Autores Associados, 2005.

VIÑAO, Antonio. **Os Cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos.** In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio . **Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita.** Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

VIÑAO, Antonio. **Tiempos escolares, tiempos sociales: La distribución Del tiempo y Del trabajo em La enseñanza primaria em España (1838-1936).** Barcelona: Ariel, 2006.

VIÑAO-FRAGO, A., ESCOLANO, A., (1998). *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.* Rio de Janeiro: DP&A. Tradução de Alfredo Veiga-Neto.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. **El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico.** Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura da Educação, ano 5, nº 7, 2000.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. **Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Câmbios.** Madrid: Morata, 2006.

ZUIN, E. S. L. **Da régua e do compasso: as construções geométricas como um saber escolar no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

## **ANEXO**

### **Entrevista com o aluno Luiz Carlos Petry**

Ao pesquisar no registro dos alunos do Colégio Farroupilha, consegui o contato dos alunos Luiz Carlos Petry e Erico Winfried Wickert. Descobri assim, que Luiz Carlos Petry ainda está vivo e decidi entrar em contato com ele.

Luiz não mora mais no Rio Grande do Sul, mas sim, no estado de São Paulo-BR, portanto por impossibilidade de entrevistá-lo pessoalmente, no dia 9 de junho de 2015, entrei em contato com ele via e-mail para saber se o mesmo se interessaria em participar da minha pesquisa. Prontamente, Luiz me respondeu e a resposta foi positiva.

Perguntei a ele o que se recordava da escola e Luiz me respondeu que o Colégio Farroupilha representou na sua infância um período intenso de descobertas e relacionamentos e, sem dúvida, foi a base de conhecimento para tudo o que conquistou posteriormente. Afirmou ainda, que o Colégio foi também, um período feliz e de boas lembranças, sendo que algumas perduram bem nítidas até a atualidade.

A propósito das aulas de Desenho, Luiz relata que os desenhos solicitados pela professora faziam parte do todo, sendo comum a ilustração de datas comemorativas, árvores, casas e flores. Muitas vezes, a professora dava modelos para que os alunos copiassem. A partir da quarta série, Luiz brinca que até onde a sua lembrança alcança, basicamente as aulas de Desenho eram dedicadas a desenhos geométricos.

Sobre a professora de Desenho, Luiz afirma que:

Ela tinha uma personalidade forte e incentivava bastante uma certa liberdade de criação, especialmente com cores, desde que - "não se misturassem verde e azul", o que para ela era como - "catarro na parede". Inesquecível, não?

Lembra ainda que todos os professores da época, sob a ótica de hoje, eram extremamente rígidos e exigentes. Especialmente em relação à disciplina e cuidados com o material escolar.

A respeito da avaliação, Luiz diz que tem pouco a comentar, pois sempre gostou de desenhar, especialmente os desenhos geométricos, tanto que atualmente é engenheiro mecânico. Assegura também, que suas notas foram sempre muito boas, mas que poderia dizer que a disciplina de Desenho não era considerada assunto para reprovar alguém.

Tendo uma conversa tão intensa e agradável, agradei pelo tempo cedido para as minhas perguntas e estou aqui narrando o muito que foi me dito.